

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2015

Anna Šušmáková

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Postupy vedoucí k propojení komunikační, jazykové a literární výchovy na
1. stupni ZŠ

Methods leading to the connection of communicative, linguistic and
literary component at primary school

Anna Šušmáková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Ondřej Hausenblas

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Rok odevzdání: 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Postupy vedoucí k propojení komunikační, jazykové a literární výchovy na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne

Podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Ondřeji Hausenblasovi za odborné vedení, ochotu a cenné rady, které mi poskytl v době psaní této diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala šesti respondentům a ostatním pomocníkům, kteří mě podporovali, zejména pak mojí rodině.

NÁZEV:

Postupy vedoucí k propojení komunikační, jazykové a literární výchovy na 1. stupni ZŠ

AUTOR:

Anna Šušmáková

KATEDRA (ÚSTAV):

Katedra české literatury

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Ondřej Hausenblas

ABSTRAKT:

Cílem této diplomové práce je zmapování a návrh postupů vedoucích k propojení komunikační, jazykové a literární výchovy na 1. stupni ZŠ. Inspiruji se postupy existujícími, ale i potencionálními. Práce vyjasňuje orientaci v souvislostech tří výchov, objasňuje, čím a jak která výchova napomáhá druhým dvěma a jak k sobě v přirozeném dorozumívání i čtenářství žáka patří. Práce uvádí možnosti a přínosy a identifikuje požadavky, které takové integrující pojetí a postupy výuky kladou na učitele i na žáka.

V teoretické části jsou objasněny základní pojmy a cíle, od kterých se práce odvíjí. Práce analyzuje pojetí a vztah tří výchov vyučovacího předmětu v RVP a eviduje, jak odlišně je chápou a realizují různé projekty nebo objasňují jiné dokumenty. V praktické části jsou uvedeny polostrukturované rozhovory se zástupci daných škol a nosná témata, která z rozhovorů vyplynula. Výsledkem práce je pokus o vytvoření vlastní osnovy, která vznikla porovnáním vymezených cílů.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Cíl, propojení, komunikace, český jazyk, literatura, 1. stupeň, pojetí předmětu, výukové postupy

TITLE:

Methods leading to the connection of communicative, linguistic and literary component at primary school

AUTHOR:

Anna Šušmáková

DEPARTMENT:

Czech literature department

SUPERVISOR:

PhDr. Ondřej Hausenblas

ABSTRACT:

The aim of this thesis is to map and suggest procedures leading to connection of communication, linguistic and literary education at lower primary school. I find inspiration in both existing and potential procedures. The work helps in orientation in connections of three educations, makes clear how each education helps the other two and how they in pupil's natural communication and reading belong together. The work considers possibilities and benefits and identifies demands, which such integrating conception and procedures make on teachers and pupils.

In the theoretical part the thesis analyses conception and relation of the three educations in Framework Education Programme (RVP) and explores how differently they are understood and used at some schools and by some teachers. The practical part presents semi-structured interviews with the school representatives. The goal of this was creating an exploratory probe, which reveals how realistic are the proposed outcome and lesson changes. The probe also shows desired changes with teachers and the project itself. Finally, the work proposes initial connecting steps and defines changes that are too complicated or too difficult to be made now.

KEYWORDS:

Goals, connection, communication, Czech language, literature, lower primary school, subject conception, educational processes

OBSAH

1 ÚVOD	9
2 TEORETICKÁ ČÁST	11
2.1 Historické pojetí oboru ČJ a LV	11
2.2 Cíl, klíčové pojmy a kritéria práce	14
2.3 Smysl a cíle ČJ a LV	16
2.3.1 Cíle projektu Návrh obecné školy	16
2.3.2 ČJ a LV v pojetí Návrhu obecné školy (první možnost)	16
2.3.3 ČJ a LV (druhá možnost) v pojetí Návrhu obecné školy	18
2.3.4 Cíle Národní školy	23
2.4 Kurikulární dokumenty	25
2.4.1 Současné cíle RVP	25
2.4.2 Skotské národní kurikulum	27
2.4.3 Finské národní kurikulum	36
3. PRAKTICKÁ ČÁST	52
3.1 Cíle a metody praktické části	52
3.2 Rozhovory	52
3.2.1 Mgr. Gabriela Babušová, Ph. D.	53
3.2.2 PhDr. Ondřej Hník, Ph. D.	61
3.2.3 Jana Šulcová	64
3.2.4 Mgr. Anna Babanová	67
3.2.5 Mgr. Blanka Staňková	72
3.2.6 Bc. Dita Nastoupilová	75
3.3 Nosná témata rozhovorů	77
3.3.1 Problematika propojování	77
3.3.2 Cíl hodiny	77

3.3.3 Výchozí text	78
3.3.4 Práce s odborným textem.....	78
3.3.5 Literatura doporučená respondenty.....	78
3.3.6 Konkrétní metody a aktivity doporučené respondenty	79
3.3.7 Kladení otázek.....	79
3.3.8 Vyjmenovaná slova.....	80
3.3.9 Mezipředmětové vztahy a tematická výuka.....	80
3.3.10 Upevnění pojmu	80
3.3.11 Vlastní pomůcky	81
3.3.12 Strategie učení.....	81
3.3.13 Žákovské portfolio v rámci PKJL.....	83
3.4 Pokus o vytvoření osnovy vycházející z PKJL	84
3.5 Dorozumívací aktivity v hodinách ČJ a LV	87
4 ZÁVĚR	89
5 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	91

1 ÚVOD

Jakožto studentka oboru Učitelství 1. stupně, jsem při zadávání tématu diplomové práce měla velkou možnost výběru oblasti, které se budu věnovat. Rozhodla jsem se pro obor, který prostupuje všemi předměty, které budu vyučovat – český jazyk a literatura. I v ostatních předmětech 1. stupně žák pracuje s textem v učebnici, musí porozumět zadání cvičení, psát gramaticky správné odpovědi a především komunikovat. Myslím si, že pokud nebude mít žák pozitivní přístup ke kritické práci s textem, nebude umět číst s porozuměním či vcítit se do estetického zážitku z četby, nebude jeho budoucí učení provázáno radostí ze získávání informací a časem jeho zájem a nadšení ze školy opadne.

Téma práce mě napadlo na semináři Didaktika českého jazyka, kde se B. Staňková zmínila o stejném časovém rozložení pro výchovu komunikační, jazykovou a literární, které doporučuje i *Rámcově vzdělávací program*. Ze své dosavadní praxe jsem si jistá, že se tomu tak na většině škol neděje a učitelé, které jsem měla možnost pozorovat, dávají přednost hodinám s jazykovými cíli, doplňování cvičení založených na jednotlivých pojmech, četbě ve zvláště vyhrazených hodinách a psaní slohu rovněž tak. Žáci v těchto hodinách byli znudění a často nevěděli, proč se daným pojmům učí a jaký má hodina vlastně smysl.

Absolvovala jsem i několik hodin českého jazyka, které byly připravené tak, že výchovy komunikační, jazyková a literární byly rovnocenné, kdy byli žáci v hodině motivováni k práci a bylo možné pozorovat jejich zalíbení v takovéto práci. Podobnou učitelkou bych se v budoucnu chtěla stát, a z tohoto důvodu jsem se rozhodla tématu postupům vedoucích k propojování komunikační, jazykové a literární výchovy věnovat a pokusit se zmapovat postupy, které k propojení těchto výchov vedou.

Teoretická část vychází z historického kontextu zaměřeného na pojetí českého jazyka a literatury, vytyčují cíle, klíčové pojmy a kritéria, kterými se bude práce dále ubírat. V dalších kapitolách se zaměřuji na smysl a cíle ČJ a LV, které posuzuji se zadanými kritérii v projektech *Návrh obecné školy*, *Národní škola* a kurikulárních dokumentech – *Rámcově vzdělávacím programu*, *Skotském národním kurikulu* a *Finském národním kurikulu*. Výběr pojetí a kurikul nastal po konzultaci s vedoucím práce a vlastním uvážení po seznámení s jejich zněním.

Základem praktické části jsou rozhovory se šesti respondenty, kteří odpovídali na otázky polostrukturovaného rozhovoru, na kterých jsou posuzována zadaná kritéria práce. Oslovila jsem především pedagogy Univerzity Karlovy, kteří vyučují Didaktiku českého jazyka, dvě autorky učebnic českého jazyka a v neposlední řadě začínající učitelky. Všichni respondenti byli velmi ochotní a s nahráváním rozhovoru souhlasili.

Následuje analýza nosných témat, která vyplynula z rozhovorů, a pokus o vytvoření osnovy vycházející z propojení komunikační, jazykové a literární výchovy. Připojila jsem také konkrétní aktivity a doporučení, které jsem nabyla svojí dosavadní pedagogickou praxí a zkušeností.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Historické pojetí oboru ČJ a LV

Historickým kontextem chci objasnit souvislosti a shrnout vývoj českého jazyka s ohledem na téma práce.

„Úplné počátky vyučování českého jazyka spadají do 13. století. Tehdy vznikaly městské školy rozdělené do dvou stupňů: elementární stupeň byl český a učilo se v něm čtení a psaní, na něj navazoval vyšší stupeň latinský. Značný rozvoj zaznamenalo vyučování češtiny za humanismu a renesance, neboť čeština vzkvétala hlavně v bratrských školách v duchu zásad Komenského, že vzdělávat se v latině je nejvhodnější na základě znalosti mateřštiny.“¹

Z dochovaných materiálů J. A. Komenského víme, že již v počátku 17. století byl kladen důraz na výuku mateřštiny. Úroveň výuky byla nízká, žáci ani většina učitelů neuměli dobře číst a psát.²

V období národního obrození vznikají „česky psané mluvnické příručky, jež měly sloužit především k výuce pravopisu.“³ „Cílem vyučování bylo ovládnout čtení a psaní – zdůrazňoval se psaný projev.“⁴ Prosazovány byly dvě opačné tendence: *formálně-gramatické pojetí*, kdy se žáci učili gramatice pamětně, bez ohledu hlubšího porozumění, a tzv. *přirozená metoda*, jež byla založena především na imitaci a na praktických cvičeních⁵ „počítající s výukou gramatiky jen příležitostně.“⁶

„Z nedostatku gramatického vyučování vyvodil J. Grimm, vynikající německý jazykovědec, že vyučování gramatice na nižších stupních není užitečné, chtěl, aby škola pěstovala jazykový cit, a to lze (podle něho) jen jazykovou praxí.“⁷ Grimmovo jazykové

¹ SVOBODOVÁ, Jana – *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2003, 102 s. 12.

² ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1988, s. 20.

³ POLÁK, Milan. *Vyučování mluvnice a komunikační výchova v historickém kontextu*. [online]. 2011[cit. 2014-10-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/14183/VYUCOVANI-MLUVNICE-A-KOMUNIKACNI-VYCHOVA-V-HISTORICKEM-KONTEXTU.html/>.

⁴ ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Op. cit., s. 21.

⁵ POLÁK, Milan. *Vyučování mluvnice a komunikační výchova v historickém kontextu*. [online]. [cit. 2014-10-22].

⁶ ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Op. cit., s. 21.

⁷ Tamtéž.

pojetí nazýváme *agramatismus* – jazykové vyučování na nižším stupni zcela bez gramatiky. Lze se také setkat s termínem volný sloh.

„Za zakladatele *vědeckého pojetí vyučování jazyka* je považován G. A. Lindner (1828–1877), který provedl analýzu předchozích pojetí (formálně-gramatického, logicko-gramatického i agramatického). Vychází z potřeb žáka a vymezuje tři cíle vyučování jazyka:

- praktický (rozumět projevům a vyjadřovat se)
- formální (prostřednictvím jazyka myslet)
- materiální (prostřednictvím jazyka sdělovat vědomosti)⁸

V průběhu 20. století vystupovali pedagogové s kritikou agramatismu. „Byli přesvědčeni, že žák mluvnickou teorií a jazykové znalosti pro ovládnutí jazyka potřebuje.“⁹

„Ve čtyřicátých letech 20. století je zakotvena *jazyková terminologie užívaná bez výrazných změn na našich školách dodnes* (na její tvorbě se rozhodující měrou podíleli B. Havránek a V. Šmilauer) a prosazuje se gramatické pojetí výuky českého jazyka.¹⁰ I v této době se vyskytovala kritika. Problémem, na který upozorňoval J. Průcha, bylo samotné pojetí jazykové výuky.¹¹

„Po školské reformě r. 1953 (jedenáctiletá škola s návazností na osmiletou střední školu jako školu povinnou) se soustředilo úsilí na vyrovnání proporcí mezi teorií a praxí, na redukci učiva a na metodické zpracování látky. Mluvnice si podržela základní funkci, avšak zdůrazněn byl i sloh, který byl přiřazen podle sovětské školy na přechodnou dobu k literárnímu vyučování a pěstován především na literárních tématech.“¹²

„Na počátku 60. let po změnách v systému školství (opět zavedena povinná devítiletá docházka a s ní devítiletá škola a na ni navazující čtyřleté střední školy) byly vypracovány učební osnovy a učebnice, jež platily více než dvacet let (v nejvyšších třídách základních škol do r. 1983).“¹³

⁸ POLÁK, Milan. *Vyučování mluvnice a komunikační výchova v historickém kontextu*. [online]. [cit. 2014-10-22].

⁹ Tamtéž.

¹⁰ Tamtéž.

¹¹ Tamtéž.

¹² ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Op. cit., s. 24.

¹³ Tamtéž, s. 25.

„Z celkové hodinové dotace vyhrazené předmětu bylo přesně stanoveno, kolik hodin má být věnováno jazykovému vyučování, kolik hodin slohového výcviku a kolik čtení a literární výchově.¹⁴ Toto striktní oddělení složek předmětu dovedené do důsledků v časovém rozvržení a zajištění učebním materiálem většinou ovlivnilo i metody práce v jednotlivých složkách předmětu. To ostatně korespondovalo i s celkovým pojetím vzdělávání v atomizovaných vyučovacích předmětech tehdejší vzdělávací koncepce. Propojení poznatků pak nemohlo být zákonitě požadováno ani po žácích. Vzdělávání bylo založeno na „předávání“ poznatků, mělo vědomostní charakter.“¹⁵

Ani po roce 1989 neustaly spory o pojetí výuky českého jazyka. „O. Hausenblas ve své publikaci *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* (1991) klade jako základní cíl výuky v českém jazyce *komunikační dovednosti a schopnosti žáka*, ty jsou rozvíjeny pod vedením učitele v komunikačních situacích – zvládnutí gramatického systému je až druhotné a není cílem pro všechny žáky.“¹⁶

Jazykovou výchovou se učitelé mohli inspirovat i ve výuce anglického jazyka, který se v tomto období začal hojně vyučovat. Anglický jazyk se stal názorným příkladem, jak se v řeči zdokonalovat přirozeně skrze dorozumívací aktivity spojené s nezbytnými jazykovými strukturami.

Rozdílné názory mají tvůrci koncepce, jež je na vyučování mluvnice založena. O. Uličný vidí nedostatky jazykového vyučování ve špatné metodické přípravě učitelů.¹⁷ M. Polák dále uvádí také snahu o *integraci komunikační a systémové jazykové výuky* M. Čechové.

„Vcelku můžeme shrnout: Ve vývoji vyučování českému jazyku jsme svědky dvou protichůdných tendencí: tendence „*agramatické*“ a „*gramatické*“, s tím souvisí na jedné straně přesouvání teoretického vyučování do vyšších ročníků a naopak na druhé straně zvyšování podílu teoretického učiva v nejnižších ročnících.“¹⁸

¹⁴ HÁJKOVÁ, Eva. *Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, s. 9.

¹⁵ Tamtéž, s. 10.

¹⁶ POLÁK, Milan. *Vyučování mluvnice a komunikační výchova v historickém kontextu*. [online]. [cit. 2014-10-22].

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Op.cit., s. 24.

2.2 Cíl, klíčové pojmy a kritéria práce

Po bližším seznámení s vývojem pojetí českého jazyka a literatury, se přikláním k pojetí: HAUSENBLAS, Ondřej. Vrátime smysl hodinám češtiny?: úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu: jako přívazek: proč a jak chodit do školy? Mluví jako kniha, lže, jako když tiskne, a píše, jako kdyby myslel?. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1997, 51 s. ISBN 80-86039-39-0.

Hlavním důvodem tohoto rozhodnutí je má dosavadní učitelská praxe, při které jsem nevědomě tohoto pojetí užívala. Zmíněným pojetím se inspiroji a hledám pomocí něho směr, kterým bych se chtěla v budoucím pedagogickém životě ubírat a objevovat postupy propojení komunikační, jazykové a literární výchovy (dále PKJL), které pomáhají žákům se zdokonalovat.

Cílem práce nejsou hrátky s češtinou, ve kterých jsou zapojeny křížovky, hádanky, doplňovací cvičení a podobně na zadané gramatické téma. Hlavním cílem této práce je zmapování a hledání postupů, které k PKJL směřuje.

PKJL chápu jako přístup k oblasti českého jazyka a literatury, který tyto předměty vnímá jako komplexní celek. Výchovy komunikační, jazyková a literární se mají vzájemně doplňovat, obohacovat a ovlivňovat.

Cílům vedoucím k PKJL přiděluji tato kritéria:

- 1. stanovený cíl patří či slouží ke kvalitnímu a účinnému dorozumívání
- 2. v rámci komunikační, jazykové a literární výchovy spolu souvisejí
- 3. vycházejí ze zkušeností žáků
- 4. dávají žákovi příležitost k řešení i vlastní tvorbě psaného a mluveného projevu
- 5. jsou pro žáka aktuální, důležité, zajímavé a smysluplné

Na základě zvolených kritérií jsou v práci komentovány, vyhledávány, porovnávány a vymezovány cíle, které vedou k PKJL. Komentáře jsou dále v textu umístěny v ohraničených rámečcích a očíslovány odpovídajícími kritérii.

„Snad každé dítě umí z domova mluvit s ostatními, aby dosáhlo nějakého záměru. Tuto schopnost nesmí škola rušit, ale posilovat: Dítě myslí především na obsah toho, co říká: kdo co udělal a jak to dopadlo. Je otázka, jestli se dokáže (a jestli je to

nutné) v prvních třídách naučit zkoumat čistou formu jazyka: slovní druhy, pravopis, „správné“ tvary sloves.“¹⁹

Uvedené kritérium 1 o cíleném dorozumívání odpovídá zaměření školy na rozvoj komunikace. Kritérium 5 o aktuálnosti a důležitosti odpovídá otázce nutnosti složitých gramatických pojmů žáků prvních tříd.

Na 1. stupni ZŠ nelze zajistit, že žák opravdu porozumí všem jazykovým jevům, které jsou uvedeny v cílech *Rámcově vzdělávacího programu* (dále RVP). Z vlastní zkušenosti ze ZŠ a SŠ vím, že není výjimkou, když si žák 2. stupně či dokonce střední školy neví rady ve shodě podmětu s přísudkem či psaní i/y ve vyjmenovaných slovech, která jsou náplní učiva jazykové výchovy na 1. stupni ZŠ dle RVP.

Učitel ovšem může žákovi vypomoci ve vytvoření vztahu k jazyku a literatuře, zdokonalit jeho vyjadřování pomocí komunikačních situací a dorozumívacích aktivit. „Spravedlivé je zajistit všem stejnou příležitost k setkání s informacemi a řešeními a pomoci žákům k tomu, aby si je osvojovali – každý na vrcholku svých možností, a na úrovni přiměřené svému nadání a rozumové vyspělosti.“²⁰ Pro žáka jsou „praktické, životné důvody dorozumívání „normální“ :Chce se mi, potřebuju to říct. To je pro dítě hodnotově výše než tzv. cíl hodiny – a smysl práce se dítěti brzy ztrácí ve změti cvičení na pravopis, na určování druhů všeho možného.“²¹

Zde je shodně posouzeno kritérium cílů 3 vycházejících ze zkušeností žáků a přirozené potřeby dorozumívání.

„Komunikační zaměření výuky by v žádném případě nemělo být zaměňováno za pouhé nahodilé, nesystematické zařazování jakýchkoli komunikačních událostí. Při zdůrazňování komunikačního přístupu ve výuce a při uplatňování komunikačních postupů nelze se odříkat gramatiky, připustit úpadek její znalosti (jak se s tím můžeme setkat i v zahraniční praxi), jinak tím dochází k ztížení komunikace se žáky.

Při posouzení s kritériem 2 nastává shoda s komunikačními cíli, které mají v rámci komunikační, jazykové a literární výchovy souviset a jejich časové rozvržení by mělo být vyvážené.

¹⁹ HAUSENBLAS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?: úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997, s. 7.

²⁰ Tamtéž, s. 9.

²¹ Tamtéž, s. 7.

2.3 Smysl a cíle ČJ a LV

V následujících podkapitolách jsou představeny vybrané projekty, které mohou sloužit tvůrcům *Školních vzdělávacích programů* jako vhodná pomůcka.²² V nich budou posuzovány a porovnávány cíle a možné postupy PKJL se zvolenými kritérii práce. Záměrem tohoto hodnocení je přiblížení a nastínění konkrétních cílů a postupů výuky shodnými s kritérii PKJL.

2.3.1 Cíle projektu Návrh obecné školy

V *Navržených učebních osnovách obecné školy s rozšířeným vydáním obsahujícím druhou možnost pojetí českého jazyka a literatury* lze pozorovat postup integrace jednotlivých výchov českého jazyka. Osnovy nabízí dvě varianty – *Český jazyk a literatura* a *Český jazyk a literatura (druhá možnost)*. „Za hlavní cíl obecné školy považujeme, aby děti uměly jazyka používat, tj. hezky a výstižně mluvit. Vědomosti o jazyce jsou až druhotné, služebné.“²³

Autoři osnov v úvodu první možnosti zdůrazňují, že zvolený postup výuky má vždy vycházet z běžných dorozumívacích situací dítěte. „Jazykový systém poznají žáci mnohem účinněji na 2. stupni, zvláště pokud už se budou dobře vyjadřovat a dorozumívat.“²⁴

Návrh osnov obecné školy (první možnost) odpovídá kritériu 1 o dorozumívání, které vychází ze zkušeností dítěte 3.

2.3.2 ČJ a LV v pojetí Návrhu obecné školy (první možnost)

Uvedená první možnost osnov je rozdělena dle jednotlivých ročníků, u kterých jsou rozepsané charakteristické cíle, motivace, ukázky činností a kurzívou ilustrativní a metodické příklady, které hlouběji objasňují charakter práce v jednotlivých tématech.²⁵

²² RVP ZV. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2015-03-07]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>.

²³ *Návrh učebních osnov obecné školy*. Rozš. vyd. Praha: Portál, 1995, s. 4.

²⁴ Tamtéž.

²⁵ Tamtéž, s. 5.

Činnosti, které má žák ovládat v 1. třídě, jsou rozděleny do čtyř oblastí – *čtení a vztah k literatuře, psaní, dorozumívací činnosti a schopnosti a poznávání jazyka a pravopisu*.

Každý ročník také nese tematické označení, na které by měl učitel dbát. U prvního ročníku je to motto: „Škola je místo pro setkávání s lidmi a věcmi.“ Učitel má v prvním ročníku dbát na stanovená pravidla, vést žáky k ohledu na druhé a vytvářet s nimi zásady při dorozumívání.

Druhý ročník provází motto: „Vím, co chci a o čem mluvím.“ V úvodní charakteristice ročníku je zdůrazněna touha po dorozumění, sdílení zážitku či nového poznatku a získávání pro žáka užitečných a zajímavých informací. V hodinách se stále více mluví než píše, slovní zásoba a rozvoj pravopisu se rozvíjí především v poslechu četby a při sledování psaného textu.²⁶ Oblast dorozumívací činnosti a schopnosti se zaměřuje od věcných souvislostí i ke vztahům, postojům a vlastnostem. Učitel se snaží vést žáka ke kladení vhodných otázek, respektování druhých a rozvinutí žákova souvislého vyjadřování.

„Dokážu vám to vyložit,“ je motto třetího ročníku vyučování českého jazyka podle Obecné školy. Žák má být více zaměřený na svůj sdělovací záměr a pozornost se věnuje také vyjadřování postojů, citu, hodnocení i vysvětlování.²⁷

Zvolená témata jednotlivých ročníků mohou sloužit učiteli a žákům jako ucelený rámec. Tato motta jsou vhodně zvolená, souvisí s probíraným učivem a mohou vypomoci učiteli v motivaci žáků. Například motto: „Dokážu to vyložit“ odpovídá zaměření na dorozumívání a vyjadřování žáků 1. Podobné souvislosti lze sledovat i v jiných ročnících.

Technika psaní by měla být podle autorů ve třetím ročníku již osvojena, ale pokud má žák problémy s tvary písma, vedeme jej k jeho zlepšení individuální prací. Po gramatické stránce osnovy popisují práci se slovesy a podstatnými jmény. Je zde zdůrazněno, aby žáci pojmy neužívali, ale byli k nim logicky dovedeni například pomocí hry *Vyprávíme* či správnými otázkami na jednotlivá slova ve větě.

Čtvrtý ročník provází motto: „Obstojím před světem.“ Žák se má snažit hledat shodu v řeči s ostatními.²⁸ Učitel se má zaměřit na spojení činností dorozumívacích

²⁶ *Návrh učebních osnov obecné školy*. Rozš. vyd. Praha: Portál, 1995, s. 11.

²⁷ Tamtéž, s. 15.

a mluvnice, a to pomocí žáky vytvořených textů. Osnovy čtvrtého ročníku nabízí také konkrétní tvorbu v oblasti čtení a vztah k literatuře. V otázce psaní *i/y* po obojetných souhláskách osnovy poukazují na práci se slovníčky, které si žáci vedou od 2. třídy.²⁹ „Žáci nacházejí a dotvářejí k nim slova příbuzná a pozorují jejich významovou souvislost. Základní slova vyjmenovaná se děti učí v souboru i např. v zábavných větách.“³⁰

V pátém ročníku s mottem: „Lépe tomu rozumím“ má být žák motivován k účinnosti se stykem vnějšího světa. Učitel má žáky vést k organizování vlastních projektů, vystoupení, mimoškolních aktivit či debat. V nich mají žáci nejen sdělovat svůj názor, ale také jej zdůvodnit a uvádět vhodné argumenty. „Mluvnické a pravopisné výklady (rozvíjení věty, slova vyjmenovaná, -li/ly v minulém čase) mají přicházet nad vlastním dětským textem jako vítaný návod, jak se vyhnout chybě.“³¹

2.3.3 ČJ a LV (druhá možnost) v pojetí Návrhu obecné školy

Tento návrh osnov se snaží propojit různé oblasti, jimž se v předmětu český jazyk vyučuje.³² „Pedagogické hledisko formulace vztahů mezi pojmy cíl a prostředek vede k závěru, že cílem výchovy obecně je rozvinutá osobnost dítěte. Všechny výchovné aktivity v jednotlivých vyučovacích předmětech je pak třeba chápat jako prostředky sloužící k tomuto cíli.“³³

Osnovy *Český jazyk a literatura (druhá možnost)*, jsou rozdělené do oblastí 1. *komunikační výchovy*, 2. *počátečního čtení a psaní*, 3. *poznatků o jazyce a základech jazykové analýzy*. Na závěr autoři uvádějí časové rozvržení učiva podle ročníků.

Rozdělení do uvedených oblastí koresponduje se základními pojmy komunikačních dovedností, z kterých je vhodné vycházet a vytvářet pomocí nich smysluplné cíle 5, které směřují k rozvoji žáka a jsou blízké jeho životním zkušenostem 3.

Komunikační výchova

Představuje rozdělení na čtyři základní oblasti: *mluvení*, *naslouchání*, *čtení* a *psaní*.³⁴ Hlavním cílem komunikační výchovy autoři shledávají účinné dorozumívání

²⁸ *Návrh učebních osnov Obecné školy*. Rozš. vyd. Praha: Portál, s. 20.

²⁹ Viz kapitola Nosná témata rozhovorů, 3.3.11 Vlastní pomůcky, s. 81.

³⁰ Tamtéž, s. 22.

³¹ Tamtéž, s. 23.

³² Tamtéž, s. 194.

³³ Tamtéž, s. 195.

³⁴ Tamtéž, s. 198.

žáků. „Na komunikační výchovu bezprostředně navazuje výchova literární, která však některými svými složkami komunikační rámec přesahuje (poznatky o literatuře, literárněvědné pojmy atd.). Uvádíme ji proto jako relativně samostatnou oblast vedle uvedených čtyř oblastí.“³⁵

Bezprostřední navázání literární výchovy na komunikační je v rámci kritérií PKJL chápáno jako těsné provázání těchto výchov 2, které se vzájemně doplňují, a jedna bez druhé není možná. Díky literární výchově může žák zdokonalovat své komunikační dovednosti, a to prací s literárními texty, jejich zkoumáním, vypisováním podstatného a podobně. Přesah literatury spočívá v její samostatné terminologii, se kterou je vhodné žáky seznamovat pomocí četby textů přiměřených jejich věku.

Mluvení

Autoři osnov doporučují, aby učitelé žáky 1. a 2. ročníku usměrňovali ve spontánních komunikačních aktivitách a od 3. ročníku žáky vedli ke krátkým samostatným mluveným projevům.

V rámci kritérií PKJL a získaných zkušeností z fakulty si myslím, že by se mělo začít s prezentováním krátkého mluveného projevu již od prvního ročníku 1.

„Na konci 1. stupně by již měly mít podobu kultivovaného projevu.“³⁶ „Žák by si měl uvědomit rozdílnost komunikačních situací a komunikačních rolí.“³⁷ Dle osnov Návrhu obecné školy by se žák měl naučit komunikovat v běžných situacích, které by měly postupně přerůstat za hranici rodiny a školy. Co se týče konkrétních žánrů, měl by učitel žáka vést ke zdvořilostním projevům, reprodukci zajímavých textů, dětskému vyprávění a popisu. Vyprávění je však před popisem na prvním místě. Mělo by hrát roli jakési tvůrčí dílny, v které se žák neustále zdokonaluje, a prvky popisu mají být pouze jeho obohacením.³⁸ Techniku i formu mluvených projevů je vhodné skloubit s právě probíranými jazykovými poznatky.³⁹

³⁵ *Návrh učebních osnov Obecné školy*. Rozš. vyd. Praha: Portál 1995, s. 198.

³⁶ Tamtéž, s. 199.

³⁷ Tamtéž.

³⁸ Tamtéž, s. 200.

³⁹ Tamtéž.

Naslouchání

Autoři osnov uvádějí čtyři oblasti naslouchání. *Praktické naslouchání* se záměrem přijmout podněty k následujícímu jednání. „*Věcné naslouchání*, kde je zdůrazněn fakt, že při komunikaci je třeba sledovat věcný obsah projevu a porozumět mu.“⁴⁰ Učitel přitom žáky nabádá ke kladení otázek a vedení vlastních poznámek u věcného naslouchání s porozuměním. „*Kritické naslouchání* se záměrem analyzovat a hodnotit slyšený projev, zvl. pokud jde o jeho věcnost, pravdivost, míru jistoty sdělení, věrohodnost, dále pokud jde o vyjádřené postoje mluvčího a jeho záměry, zvláště o záměr ovlivnit posluchače a o způsoby a prostředky tohoto ovlivnění. Zvláštní důraz se v této souvislosti klade na kritické sledování masových médií a na odhalování pokusů o manipulaci posluchačem.“⁴¹ *Naslouchání zážitkové* se překrývá s literární výchovou a jeho záměr spočívá v estetickém prožitku žáka.

Čtení

I tuto komunikační dovednost autoři osnov rozdělili do částí *praktické*, *věcné*, *kritické* a *zážitkové* stejně jako naslouchání. V metodickém doporučení ovšem zdůrazňují, že má mít učitel na paměti, aby všechny tyto typy byly přítomny při komunikačním aktu. V *praktickém čtení* se má žák zorientovat v administrativních písemnostech přiměřených jeho věku, porozumět vzkazu, psanému pokynu a umět pracovat s vlastními záznamy.⁴² Po zvládnutí základní techniky nastává *čtení věcné*, které spočívá především v rychlém a spolehlivém vyhledání určité informace. Autoři zdůrazňují práci s obsahem, rejstříky, ale také s odbornou dětskou literaturou a službami knihoven. Při *kritickém čtení* má být žák schopen porovnávat, zaujímat stanoviska, komentovat vlastnosti a postoje autora projevující se v textu nepřímou, skrytým či odhalovat pokusy o manipulaci čtenářem.⁴³ „Čtení zážitkové tvoří součást literární výchovy.“⁴⁴

⁴⁰ *Návrh učebních osnov Obecné školy*. Rozš. vyd. Praha: Portál, 1995, s. 202.

⁴¹ Tamtéž, s. 203.

⁴² Tamtéž, s. 204.

⁴³ Tamtéž, s. 204.

⁴⁴ Tamtéž.

Psaní

„Výuka psaní zahrnuje techniku psaní, písemné vyjadřování (sloh) a pravopis.“⁴⁵ Autoři osnov uvádějí, že v prvních dvou ročnících musí žák zvládnout techniku psaní a poté má být učitelem veden k psaní spontánních projevů (tvořivé psaní).⁴⁶ Věnovat by se mělo především praktickému psaní zpráv, oznámení, inzerátů, přátelských dopisů, vyprávění vlastních zážitků a podobně.⁴⁷ Učitel žáky seznamuje také s normami psaných projevů, formální výstavbou textu a rozdíly mezi mluveným a psaným projevem.⁴⁸

Literární výchova

Tuto oblast autoři osnov rozdělili do čtyř celků, které mohou učitelé modifikovat. „Na konci 1. stupně ZŠ by měl mít žák vypěstovaný návyk pravidelně číst, vidět v knize zdroj poučení a zábavy a mít k ní kladný vztah.“⁴⁹ V osnovách jsou uvedeny konkrétní knihy, které jsou pro žáka daného ročníku vhodné. Jedná se o příklad literatury, který může učitel dle svého uvážení upravovat.

V části osnov 3. *Prvopočáteční čtení a psaní*, 4. *Poznátky o jazyce a základy jazykové analýzy* autoři uvádějí konkrétní látku, kterou se má žák na 1. stupni ZŠ naučit. „K nejobtížnějším úkolům integrovaných osnov patří propojení komunikačního přístupu s gramatickým učivem. Komunikační situace by měly být prostředkem k navození induktivnosti a operačního ovzduší.“⁵⁰

Porovnání se zvolenými kritérii cílů (viz s. 14) vedoucích k PKJL:

- shoda v cíli kvalitního a účinného dorozumívání u obou možností 1
- shoda v prolnutí komunikační, jazykové a literární výchovy u druhé možnosti 2
- neshoda v prezentaci krátkého mluveného projevu až od 3. ročníku

⁴⁵ *Návrh učebních osnov Obecné školy*. Rozš. vyd. Praha: Portál, 1995, s. 208.

⁴⁶ Tamtéž, s. 207.

⁴⁷ Tamtéž, s. 208.

⁴⁸ Tamtéž, s. 208.

⁴⁹ Tamtéž, s. 211.

⁵⁰ Tamtéž, s. 217.

Obohacení zvolených kritérií cílů (viz s. 14) vedoucích k PKJL:

- učitel upřednostňuje kvalitní a účinné dorozumívání žáků před gramatickým procvičováním
- učitel nezatěžuje žáky vědeckými poznatky a odborným názvoslovím, která jsou nepřiměřená jejich věku

Další vybrané doporučení získané z Návrhu obecné školy: rozdělení konkrétních komunikačních dovedností na části *praktickou, věcnou, kritickou a zážitkovou*

2.3.4 Cíle Národní školy

Dne 1. září 1997 vstoupil v platnost vzdělávací program pro 1. – 9. ročník základního školství s názvem *Národní škola*. Zpracovala jej asociace pedagogů v rámci projektu rezortního výzkumu *Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky* (dále MŠMT ČR). „Projekt si klade za cíl být školou pro děti, školou zaměřenou na úspěch, školou, která zahájí vzdělávací dráhu dítěte a položí základy pro život svobodného člověka.“⁵¹

Předmět český jazyk autoři představují jako integrovaný celek se vzájemně se prolínajícími složkami – *čtením, psaním, mluvnicí, slohem, literární výchovou a prvky dramatické výchovy*.⁵²

„Cílem výuky jazyka je naučit žáky dobře se vyjadřovat ústně i písemně, dobře komunikovat s okolním světem. Tím splní výuka nejdůležitější požadavek na vzdělávání a hlavní myšlenku tohoto projektu, naučit to, co žák bude v životě potřebovat.“⁵³

Cíle národní školy odpovídají kritériím PKJL zaměřením na životní zkušenosti 3, které žák má a které bude v budoucnu potřebovat. Důraz je dále kladen na prolnutí složek českého jazyka 2, který je chápán jako komplexní předmět.

„Literatura nebude chápána jen jako ilustrace nějaké ideologie nebo české a světové historie, nebude chápána jako obraz, který dokresluje politiku, historii, společenský život, ale bude žákům předkládána pro sebe samu, pro své vnitřní hodnoty.

Vnitřními hodnotami chápou estetické prožitky z četby, propojení se životní zkušeností, vcítění se do příběhu či konkrétní postavy a podobně.

Ve slohu budou veškeré jazykové poznatky a dovednosti prakticky využívány ve všech stylistických činnostech, v ústních i písemných projevech žáků a bude na nich neustále demonstrováno, proč je potřebné získat i gramatické a teoretické vědomosti a dovednosti. Hlavním cílem slohu bude rozvíjení komunikativních schopností žáků, rozvíjení jejich fantazie a tvořivosti.“⁵⁴

⁵¹ *Vzdělávací program Národní škola*, MŠMT ČR. [online]. Praha, 2013[cit. 2015-01-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/191>, s. 4.

⁵² Tamtéž, s. 31.

⁵³ Tamtéž.

⁵⁴ Tamtéž, s. 32.

Cíle vzdělávacího programu *Národní škola*, jsou poté děleny do oblastí *postojů* a oblastí *dovednostní* a *schopnostní*. Složky předmětu český jazyk a literatura jsou zde rozděleny na *čtení a literární výchovu, mluvnici, sloh a psaní*. Důraz je také kladen na zapojení dramatické výchovy.

Program Národní škola předjímá nezbytné prvky výuky, jako jsou průřezová témata, a nejen pojetí předmětu český jazyk a literatura je zaměřeno na životní zkušenosti žáka a na to, co bude v životě potřebovat. Uvedené vzdělávací programy platné před zavedením RVP přinesly zdůraznění a konkrétní představení postupů vedoucích k PKJL.

Porovnání se zvolenými kritérii cílů (viz s. 14) vedoucích k PKJL:
--

- shoda v zaměření na životní zkušenosti žáka
- odpovídající důraz kladený na prolnutí složek českého jazyka, který je chápán jako komplexní předmět
- shoda v komunikačních příležitostech k řešení i tvorbě

Obohacení kritérií cílů (viz s. 14) vedoucích k PKJL:

- literatura je žákům předkládána pro sebe samu a její vnitřní hodnoty

2.4 Kurikulární dokumenty

„Vývoj kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání (tedy primární a nižší sekundární vzdělávání) v evropských zemích i jinde ve světě vyjevuje v posledních dvou desetiletích zřejmý trend: Usiluje se o komplexní řízení této úrovně vzdělávání prostřednictvím dokumentů, které jsou nazývány buď národní kurikulum (national curriculum), nebo rámcové kurikulum (framework curriculum). Oba termíny vyjadřují v podstatě totéž: Jde o normu, která je závazná pro školy primárního a nižšího sekundárního vzdělávání a která vymezuje státem požadované obsahy, cíle a eventuálně žádoucí kompetence žáků.“⁵⁵

2.4.1 Současné cíle RVP

Při srovnání RVP a předchozích návrhů pojetí je hlavní změnou zapojení kompetencí, které již nepředstavují izolované vědomosti, ale rozumíme jimi celkovou připravenost žáka něco vykonávat. Nastala tak proměna cílů a obsahu směrem k utváření dovedností. RVP má sloužit k přípravě *Školního vzdělávacího programu* (dále ŠVP), který každá škola připravuje dle svých konkrétních představ a specifických potřeb. Tvůrci ŠVP se mohou nadále inspirovat v dřívějších pojetích výuky a záleží tak zcela na nich, který nejvíce odpovídá charakteristice a záměrům dané školy.

Ne náhodou je oblast *Jazyk a jazyková komunikace* uvedena na prvním místě mezi oblastmi RVP. Zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. „Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména **podpora rozvoje komunikačních kompetencí**, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. Kultivace jazykových dovedností a jejich využívání je nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* má **komplexní charakter**, ale pro **přehlednost** je rozdělen do tří složek: *Komunikační a slohové výchovy*, *Jazykové výchovy* a *Literární výchovy*. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.“⁵⁶

⁵⁵ PRŮCHA, Jan. *Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování „kompetencí žáků“*, [online]. Praha, 2005 [cit. 2015-01-18]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1652>, s. 28.

⁵⁶ *Rámcové vzdělávací programy*, MŠMT ČR. [online]. Praha, 2007 [cit. 2015-01-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>, s. 17.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

„Pochopení jazyka jako prostředku svébytného historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj historického a kulturního vývoje národa, a tedy jako důležitého sjednocujícího činitele národního společenství a jako důležitého a nezbytného nástroje celoživotního vzdělávání“⁵⁷

- „pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
- rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti
- vnímání a postupné osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama
- individuální prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání“⁵⁸

⁵⁷ *Rámcové vzdělávací programy*, MŠMT ČR. [online]. Praha, 2007 [cit. 2015-01-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>, s. 19.

⁵⁸ Tamtéž.

Vybraná zahraniční kurikula zde cituji vzhledem k úspěšným výsledkům finského školství v *Mezinárodním výzkumu čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků* a *Mezinárodním výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání* a zdrženlivosti Skotů v ohledu modernizace školství a vytvoření představy excelentního školství v rámci jednoho dokumentu.

2.4.2 Skotské národní kurikulum

Skotské národní kurikulum pro nejvyšší kvalitu bylo zavedeno roku 2010. „Kurikulum je určeno pro děti od tří do osmnácti let věku, tedy nejen pro povinné vzdělávání. Povinné vzdělávání je přitom stanoveno pro děti od 5 do 16 let a zahrnuje tzv. *primární školy* (primary schools: žáci 5–11 let) a *nižší sekundární školy* (low secondary schools: žáci 12–16 let). Důvodem pro vytvoření kurikula jako jednoho dokumentu, který se zaměřuje na děti od tří let až po mládež 18 let (předtím existovalo několik samostatných vzdělávacích programů), byla snaha dosáhnout lepší obsahové i formální koordinace a koherence na jednotlivých stupních vzdělávacího systému, dále usnadnit koordinaci a zefektivnění vzdělávací práce učitelů na těchto stupních.“⁵⁹

„U Skotska byl největší důraz při změnách kurikulárních dokumentů kladen na tzv. excelenci (neboli nejvyšší kvalitu) ve vzdělávání a především na kontinuitu (návaznost jednotlivých fází vzdělávání).“⁶⁰ Kurikulum vychází z aktivního učení napříč všemi vyučovacími předměty a zapojení všech žáků do práce.

Významné aspekty při výuce gramotnosti a anglického jazyka

Pro dosažení co nejlepších výsledků se má učitel zaměřit na rozvoj porozumění, schopností a zkušeností detailně popsaných v tabulce níže. Jsou organizovány do tří komponentů: 1. *poslech a mluvení*, 2. *čtení* a 3. *psaní*.

„Ze skotských cílů přímo číší zaměření na co možná největší soběstačnost každého jedince. Archetypální Tvůrce hodnoty má být především podnikavý, houževnatý.“⁶¹

⁵⁹ PASTOROVÁ, Markéta – MARŠÁK, Jan. *Revize kurikula pro povinné vzdělávání (srovnávací analýza)*. [online]. [cit. 2015-01-24]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/488_1_1/, s. 8.

⁶⁰ Tamtéž, s. 1.

⁶¹ Scio: Srovnávací studie k cílům vzdělávání. [online]. 2013[cit. 2015-01-25]. Dostupné z: <http://ceskomluvi.cz/scio-srovnavaci-studie-k-cilum-vzdelavani>.

Gramotnost a anglický jazyk: hodnocení pokroku a dosažených cílů

Tento rámec dosažených cílů je průvodce, který má sloužit odborníkům při hodnocení úrovně znalostí, porozumění a dovedností žáků během osvojování **poslechu a mluvení / slovního projevu**. Nejdůležitější aspekty učení se této dovednosti se v této tabulce vztahují k popisům pro každou úroveň. Při hodnocení dosažených cílů by měly být posuzovány vždy celkově. Žák dosáhl určitého stupně v tom případě, že vykazuje z dané úrovně škálu aspektů a současně již některé aspekty z úrovně následující.⁶²

Počáteční st.	První st.	Druhý st.	Třetí st.	Čtvrtý st.
Na základě různých textů vybírá a diskutuje, popisuje, co se mu líbí a co ne.	Na základě různých textů vybírá a diskutuje, popisuje, co se mu líbí a co ne.	Na základě různých textů vybírá a diskutuje, popisuje, co se mu líbí a co ne a vztahuje obsah k sobě.	Na základě různých textů vybírá a diskutuje, popisuje, co se mu líbí a co ne, vztahuje obsah k sobě a zdůvodňuje svou volbu.	Na základě různých textů vybírá a diskutuje, popisuje, co se mu líbí a co ne, vztahuje obsah k sobě, zdůvodňuje svou volbu a dává příklady ze svého života.
Komunikuje s ostatními, přispívá nápady, myšlenkami, vyjadřuje pocity, umí se v hovoru střídat.	Zapojuje se do hovoru s ostatními v různých kontextech, vhodně se ptá a odpovídá.	Zapojuje se do hovoru s ostatními v různých kontextech, vhodně se ptá a odpovídá, dokáže rozvíjet myšlenky.	Zapojuje se do hovoru s ostatními v různých kontextech, vhodně se ptá a odpovídá, dokáže rozvíjet myšlenky a diskutovat o názorech.	Zapojuje se do hovoru s ostatními v různých kontextech, vhodně se ptá a odpovídá, dokáže rozvíjet myšlenky a diskutovat o názorech, vyzývá ostatní k témuž.
	Vyazuje škálu verbálních	Vyazuje škálu verbálních	Komunikuje jasně	Komunikuje jasně

⁶² *Literacy and English progression framework*. [online]. 2014[cit. 2014-01-21]. Dostupné z: <http://www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/assessment/progressandachievement/professionallearningresource/curriculum/languages/literacyandenglish/progress.asp>. “přel. A. Š.”

	a nonverbálních dovedností v interakci nebo samostatném projevu.	a nonverbálních dovedností, přizpůsobuje je potřebám různého publika.	a sebevědomě, užívá jazyk a jeho rozsah, verbální a nonverbální prostředky vhodně dle účelu promluvy a druhu publika.	a sebevědomě, užívá jazyk a jeho rozsah, verbální a nonverbální prostředky vhodně dle účelu promluvy, druhu publika a to již nezávisle a setrvale.
	Plánuje a produkuje mluvený text a pronáší ho před škálou posluchačů.	Plánuje a produkuje mluvené texty a pronáší je před škálou posluchačů se vzrůstající sebejistotou.	Plánuje a produkuje mluvené texty a pronáší je před škálou posluchačů se vzrůstající sebejistotou.	Sebejistě plánuje a produkuje podrobné mluvené texty dle účelu promluvy a pronáší je před škálou posluchačů.
Ptá se a odpovídá vhodným způsobem s účelem porozumět textu, poznatky vztahuje k předchozímu čtení.	Ptá se a odpovídá mnoha způsoby, aby zcela pochopil škálu textů.	Ptá se a odpovídá mnoha způsoby, aby kriticky pochopil škálu textů.	Ptá se a odpovídá pomocí příkladů, klade škálu otázek, aby kriticky pochopil škálu textů.	Ptá se a odpovídá mnoha způsoby, aby ukázal a doložil kritické pochopení textů.
Objevuje a užívá informace, aby se naučil novým věcem.	Rozpoznává rozdíl mezi názorem a faktem, vytváří si informovaný názor.	Rozpoznává přesvědčivý jazyk a začíná zvažovat spolehlivost zdroje.	S narůstající sebejistotou rozpoznává přesvědčovací techniky, zvažuje spolehlivost a významnost	Identifikuje přesvědčovací techniky a samostatně hodnotí zdroje.

			zdroje.	
Různými způsoby sdílí myšlenky o dějích a hrdinech.	Rozpoznává text a diskutuje o hlavních znacích textu, pomocí vlastních poznámek pod zadaným nadpisem tvoří text.	Rozpoznává text a diskutuje o hlavních znacích textu, pomocí vlastních, členěných poznámek pod zadaným nadpisem tvoří text vhodně dle publika a účelu.	Srovnává škálu textů, člení si vlastní poznámky, pomocí kterých tvoří texty vhodně dle publika a účelu.	Srovnává škálu složitých textů, člení si vlastní poznámky, pomocí kterých tvoří texty vhodně dle publika a účelu.

Uvedené cíle skotského kurikula v oblasti *poslechu a mluvení / slovního projevu* pracují s velkou škálou textů, s kterými má žák pracovat mnoha způsoby a zdokonalovat se pomocí nich 1. Kritéria PKJL se zde prolínají v zaměření na příklady ze života žáka 3, spolupráci, komunikační cvičení, prezentaci připravených výstupů a vedení ke kritickému myšlení nad texty 1. Cíle vyzývají žáka k plánování textů a jejich následnému produkování před publikem 1. Žákova práce tak získává smysl 5. Při tvorbě vlastního textu má žák využívat poznatky, kterých dosáhl pomocí četby – příležitost k řešení a vlastní tvorbě 4.

Čtení

Počáteční st.	První st.	Druhý st.	Třetí st.	Čtvrtý st.
Vybírá a diskutuje o množství různých textů, popisuje, co se mu líbí a co ne.	Vybírá a diskutuje o množství různých textů, vztahuje obsah k sobě.	Vybírá a diskutuje o množství různých textů, vztahuje obsah k sobě.	Vybírá a diskutuje o množství různých textů, zdůvodňuje svou volbu.	Vybírá a diskutuje o množství různých textů, zdůvodňuje svou volbu a dává příklady ze svého života.
Rozpoznává různá jazyková a zvuková schémata, aby	Zná čtecí postupy, pomocí kterých může sledovat	Volí vhodné čtecí postupy, pomocí kterých může sledovat	Samostatně si volí vhodné čtecí postupy, pomocí kterých	Samostatně užívá vhodné čtecí strategie ke čtení široké

našel neznámá slova.	a kontrolovat porozumění čtenému.	a kontrolovat porozumění čtenému.	může sledovat a kontrolovat porozumění čtenému.	škály textů a/nebo hledání informací.
Rozpoznává známá slova a čte nahlas jednoduchý text.	Užívá jazykové znalosti ke čtení textů s porozuměním a vyjádřením myšlenek.	Užívá jazykové znalosti ke čtení neznámých textů s porozuměním a vyjádřením myšlenek.	Užívá jazykové znalosti ke čtení textů s porozuměním a vyjádřením myšlenek.	Užívá jazykové znalosti ke čtení textů s porozuměním a vyjádřením myšlenek.
Ptá se a odpovídá vhodným způsobem s účelem porozumět textu, poznatky vztahuje k předchozímu čtení.	Ptá se a odpovídá na otázky ohledně hlavních myšlenek a účelu textu.	Ptá se a odpovídá na logické, vyvozující a hodnotící otázky a udává detailní příklady z textu.	Odpovídá a vytváří logické, vyvozující a hodnotící otázky na základě příkladů z textu.	Analyzuje texty do hloubky za použití příkladů z textu a jasně vyjadřuje hlavní myšlenky.
			Identifikuje stejné a rozdílné rysy různých typů textu.	Porovnává a srovnává různé typy textů.
Objevuje a užívá informace, aby se naučil novým věcem.	Hledá, vybírá, třídí a užívá informace z různých textů s konkrétním účelem.	Hledá, vybírá, třídí a užívá informace z mnoha různých zdrojů s mnoha různými účely.	Hledá, vybírá, třídí, shrnuje, odvozuje a užívá informace z mnoha různých zdrojů s mnoha různými účely.	Hledá, vybírá, třídí, shrnuje, odvozuje a užívá informace z mnoha různých zdrojů s mnoha různými účely.
	Pomocí vlastních poznámek pod	Dělá poznámky vlastními slovy, třídí je,	Dělá poznámky vlastními slovy, třídí je,	Dělá poznámky vlastními slovy, třídí je, aby

	zadaným nadpisem tvoří text.	dělá vlastní nadpisy, aby řešil problémy, rozvíjel myšlení a tvořil nové texty.	aby rozvíjel myšlení, aby uchoval informaci a vzpomněl si na ni, řešil problémy a tvořil nové texty.	rozvíjel myšlení, aby uchoval informaci a vzpomněl si na ni, řešil problémy a tvořil nové texty.
	Rozpoznává rozdíl mezi názorem a faktem, vytváří si informovaný názor.	Diskutuje o rozdílu mezi faktem a názorem, rozpoznává přesvědčovací jazyk a hodnotí spolehlivost zdrojů.	S narůstající sebejistotou rozpoznává přesvědčovací techniky, zvažuje spolehlivost a významnost zdroje.	Hodnotí užití přesvědčovacích technik, včetně zaujetí pro/proti, a znaky a spolehlivost textu.
Různými způsoby sdílí myšlenky o postavách v ději.	Sdílí myšlenky ohledně struktury, postav a prostředí děje. Rozpoznává autorův motiv, vztahuje vše k vlastní zkušenosti.	Diskutuje o struktuře, prostředí a charakterizaci. Rozpoznává důležitost motivu, vztahuje ke zkušenosti vlastní i ke zkušenosti jiných.	Diskutuje o struktuře, prostředí a charakterizaci, užívá příklady z textu. Chápe rozvíjení motivu, vztahuje ke zkušenosti vlastní i ke zkušenosti jiných.	Hodnotí užití struktury, charakterizaci i prostředí pomocí příkladů, ukazuje, jak se vyvíjí motiv, vztahuje k vlastní i jiné zkušenosti / autorově záměru / hlavní myšlence textu.
Ví, že zvuky, rytmus, výběr slov mohou zlepšit požitky z textu.	Komentuje autorovy jazykové prostředky a jejich vliv na čtenáře.	Identifikuje autorův styl a jazykové prostředky, diskutuje o nich a jejich vlivu na čtenáře.	Identifikuje autorův styl a žánrové rysy, diskutuje o nich, užívá příklady z textu.	Identifikuje a hodnotí autorův styl a žánrové rysy, užívá příklady z textu.

V oblasti *čtení* lze z hlediska zadaných kritérií PKJL pozorovat důraz na spojení četby s životními zkušenostmi žáka 3, prokázání porozumění a vyjadřování myšlenek nad textem zaměřeným na vytváření přesvědčovacích technik 1. Důraz je kladen na žakovu vlastní tvorbu textů a jejich využívání nad zadaným textem – příležitost k řešení 4.

Psaní

Počáteční st.	První st.	Druhý st.	Třetí st.	Čtvrtý st.
Zabývá se psaním v reálných i zadaných situacích.	Píše samostatně pro mnoho účelů a druhů čtenářů.	Píše samostatně pro mnoho účelů a druhů čtenářů.	Píše samostatně v mnoha formách a žánrech, zohledňuje účel a čtenáře.	Píše samostatně v mnoha formách a žánrech, zohledňuje účel a čtenáře.
S jistotou píše dopisy, ke tvoření slov užívá zvuky a písmena.	Smysluplně řadí a spojuje věty.	Psaný text dělí do odstavců.	Psaný text vhodně člení, navazuje odstavce.	Psaní vhodně člení, navazuje odstavce.
Pomocí běžných slov vytváří jednoduché věty.	K vyjádření významu užívá různých typů interpunkce a větných struktur.	S ohledem na účel psaného projevu užívá různých typů interpunkce a větných struktur.	Různé druhy interpunkce a větné struktury užívá k jasnému vyjádření sdělení a vylepšení kvality psaného projevu.	Různé druhy interpunkce a větné struktury užívá k jasnému vyjádření sdělení a vylepšení kvality psaného projevu.
Ke čtení a psaní užívá hlásky, písmena a slova.	Různými způsoby zapisuje známá a neznámá slova.	Různými způsoby pravopisu se snaží o přesnost psaní.	Různými způsoby pravopisu se snaží o technickou přesnost psaní.	Různými způsoby pravopisu a užitím různých zdrojů se snaží o technickou přesnost psaní.
Je si vědom	Píše čitelně,	Text rozvrhuje	Uvádí	Zdůvodňuje

toho, že psaním sděluje myšlenku.	aby upoutal čtenáře.	a uvádí, aby upoutal čtenáře.	a rozvrhuje text dle účelu a typu čtenáře.	způsob rozvržení z hlediska vlivu na účel a čtenáře.
	Během psaní kontroluje a upravuje text.	Kontroluje text během psaní s ohledem na účel projevu.	Kontroluje a upravuje text, aby správně sdělil myšlenku a vyhověl účelu.	Kontroluje a upravuje text, aby správně a jasně sdělil myšlenku a vyhověl účelu.
	Používá texty, včetně vlastních poznámek, k vytváření myšlenek a porozumění informací, aby mohl vytvářet texty nové.	Používá texty, včetně vlastních poznámek, k hodnocení myšlenek a informací, aby vytvářel nové texty. Vhodně bere na vědomí zdroje.	Používá texty, včetně vlastních poznámek, k rozboru myšlenek a informací, aby vytvářel nové texty. Vhodně bere na vědomí zdroje a odkazuje na ně.	Používá texty, včetně vlastních poznámek, k rozboru, hodnocení a slučování myšlenek a informací, aby vytvářel nové texty. Vhodně bere na vědomí zdroje a odkazuje na ně.
Při tvorbě textů využívá nabyté poznatky z textů, různými způsoby vyjadřuje myšlenky, pocity a zkušenosti	Při plánování tvorby různých druhů textů užívá znalosti o žánrech, užívá jazykové prostředky dle účelu a čtenáře.	Při plánování tvorby různých druhů textů užívá znalosti o žánrech, formě, struktuře a stylu, užívá jazykové prostředky podle účelu a vedoucí k zaujmutí čtenáře.	Jasně rozumí typům žánru, což dokládá samostatnou tvorbou různých typů textů, text vyhovuje účelu a umí zaujmout čtenáře.	Jasně rozumí typům žánru, což dokládá samostatnou tvorbou různých typů stále komplexnějších textů, text vyhovuje účelu a umí zaujmout čtenáře.

Psaní dle cílů skotského kurikula dbá na tvorbu textů vlastních i zadaných – příležitost k řešení i tvorbě 4. Užíváním různých větných struktur, interpunkce, které žák musí znát, aby je mohl použít a napsat vlastní kvalitní text 2. Při čtení a psaní má žák užívat hlásky, písmena a slova, se kterými je také obeznámen díky jazykové výchově 2. Porozumění různým typům literárních žánrů žák prokazuje vlastní tvorbou textů 4.

Porovnání se zvolenými kritérii cílů (viz s. 14) vedoucích k PKJL:

- preferované pojetí je prosazováno také ve Skotsku
- komunikační dovednosti jsou výchozím pro stanovení konkrétních cílů

Obohacení PKJL:

- rozdělení cílů do škály pěti stupňů
- hodnocení pokroku není závislé na ročníku, v kterém se žák nachází
- individuální přístup k žákovi
- tabulky mohou sloužit jako pomůcka v rozvoji a podpoře dané schopnosti či dovednosti žáka a sledování jeho pokroku

2.4.3 Finské národní kurikulum

Finské školství je dlouhodobým vzorem díky úspěšným výsledkům v *Mezinárodním výzkumu čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků* a *Mezinárodním výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání*.

„Národní kurikulum pro základní vzdělávání ve Finsku bylo schváleno v roce 2004. Místní poskytovatelé vzdělávání (obce) vytváří na základě tohoto státního rámce kurikula na lokální úrovni, dle kterých vytváří jednotlivé školy kurikula na školní úrovni.“⁶³ Všichni učitelé základního vzdělávání musí být kvalifikováni. Mají možnost zvolit si metody, kterými budou vyučovat a dosahovat cílů stanovených ve vzdělávacím programu. Vzdělávací program jednotlivé metody nabízí a uvádí pokyny, jak s nimi pracovat. Učebnice, interaktivní pomůcky, komunikační technologie a další učební pomůcky si volí učitel sám.⁶⁴

„Jednotlivé vzdělávací obory jsou ve finském kurikulu vymezeny prostřednictvím cílů, tedy toho, čeho mají žáci dosáhnout (objectives / the pupils will), a povinného obsahu, tedy toho, co se mají žáci učit (core contents).“⁶⁵ Zřizovatelé, obvykle místní školské úřady a školy, vypracovaly osnovy pro předškolní a základní vzdělávání v rámci celostátního programu.⁶⁶ Publikace je rozdělena do pěti částí. Ve druhé části nalezneme kapitolu 7 *Mateřský jazyk a literatura*. Kapitola je dělena na podkapitoly 7.1 *Integrace a průřezová témata*, 7.2 *Studium mateřského jazyka a druhého národního jazyka* a 7.3 *Mateřský jazyk a literatura*. Kapitola 7.3 *Mateřský jazyk a literatura* je zde uvedena v rámci finského jazyka, švédského jazyka, sami jazyka (Eatnigiella), romského jazyka, finského znakového a možnosti výběru jiného jazyka.

Integrace a průřezová témata

Cílem integrace je vést žáky k poznání z různých oblastí pomocí zkoumání jevů a tak zpracovávat témata s důrazem na všeobecné vzdělávací cíle. Průřezová témata zde

⁶³ KOCOURKOVÁ, Šárka – PASTOROVÁ, Markéta. *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011, s. 11.

⁶⁴ Tamtéž.

⁶⁵ Tamtéž, s. 13.

⁶⁶ *Basic education*. [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z:

http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education. “přel. A. Š.”

představují hlavní náplň učitelovy práce. Cíle mají být začleněny do více předmětů, které integrují vzdělávání, ale i do společných, kulturních či jiných akcí školy.⁶⁷

Zařazení průřezových témat je v této práci zařazeno z důvodu častého spojování s PKJL, které nastalo u většiny respondentů. Je důležité si uvědomit, že celkové vědění je integrativní. V překladu kurikula jsou ponechány cíle, které se dají v rámci PKJL využít jako osnova.

Zvolená průřezová témata mají vést k podpoře žákov **komplexního růstu osobnosti**, vytvoření prostředí, které podporuje jeho individualitu, zdravé sebevědomí ale také smysl pro rovnou a tolerantní spolupráci.⁶⁸

Cíle komplexního růstu osobnosti:

- žáci se naučí hodnotit své jednání a uvědomí si, co je správné a co špatné
- žáci uznávají vliv estetických zážitků na kvalitu života
- žáci se naučí rozpoznávat své individuální styly učení a rozvíjejí je
- žáci se naučí fungovat ve skupině a komunitě⁶⁹

Cílem průřezového tématu **kulturní identity a internacionalismu** je, aby žák pochopil podstatu finštiny, objevil svoji vlastní kulturní identitu a v tomto rámci se rozvíjel.⁷⁰

Cíle kulturní identity a internacionalismu:

- žák pozná a ocení příslušné kulturní, duchovní a materiální dědictví a finskou, kulturu vnímá jako prvek původních, severských a evropských kultur
- žák pochopí kořeny a rozmanitost své vlastní kultury a chápe svoji generaci jako pokračovatele, který vychází ze způsobu života předchozí generace
- žák pozná jiné kultury a filozofie života a získá schopnosti pro fungování v multikulturní společnosti či v mezinárodní spolupráci⁷¹

⁶⁷ *Learning objectives and core contents of education*. [online].2004 [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education, s. 36. “přel. A. Š.”

⁶⁸ Tamtéž, s. 36.

⁶⁹ Tamtéž.

⁷⁰ Tamtéž, s. 37.

⁷¹ Tamtéž.

Těmto cílům lze dojít pomocí vhodně vybrané literatury s ohledem na věk žáků. Nevěnujeme se však kultuře finské, ale české. U těchto cílů lze s žáky sledovat vývoj jazyka pomocí škály textů a seznamovat je s obohacováním jazyka novými slovy, zahrnout téma jazyka spisovného, obecného či originalitu nářečí a slangu.

Průřezové téma **mediálních dovedností a komunikace** si klade za cíle zlepšení žákových dovedností v projevu a interakci. Žák má chápat postavení médií a jejich význam a své zkušenosti v této oblasti zdokonalovat pomocí přijímání a odesílání psaných zpráv.⁷²

Cíle mediálních dovedností a komunikace:

- žák se vyjadřuje univerzálně, odpovědně, rozvíjí své manažerské dovednosti
- porovnává informace, vybírá a využívá získané poznatky
- žák zaujme kritický postoj k obsahu přenášeným v médiích a přemýšlí nad hodnotou etiky a estetiky v komunikaci
- žák píše a posílá zprávy a vhodně k tomu využívá média
- žák média využívá jako komunikační nástroje v získávání informací při různých interaktivních situacích⁷³

Zde je splněno kritérium o aktuálnosti tématu médií 5, propojení komunikačních dovedností s konkrétní žakovou zkušeností 1 a 3. Přijímáním a odesíláním zpráv žák využívá poznatky z jazykové výchovy – prostor k řešení i tvorbě 4.

Vnímání společnosti z různých úhlů pohledu pomáhá průřezové téma **aktivního občanství a podnikání**. Metody vyučování mají podporovat rozvoj žáků coby angažovaných občanů a pomoci jim vytvořit reálný obraz o vlastních možnostech v této oblasti.⁷⁴

Cíle aktivního občanství a podnikání:

- žák uvádí vlastní kritické názory s využitím různých typů odborných znalostí

⁷² *Learning objectives and core contexts of education*. [online]. 2004 [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education, s. 37.

⁷³ Tamtéž, s. 38.

⁷⁴ Tamtéž, s. 38.

Kritérium příležitosti pro vlastní tvorbu 4, která vychází ze zkušeností žáků 3.

- žák jedná inovačně a vytrvale k dosažení cíle a hodnotí své osobní činnosti a jejich dopady⁷⁵

Odpovědnost za životní prostředí, pohodu a udržitelnou budoucnost je dalším cílem finského kurikula. Učitel má žáky vést k šetrnému chování k přírodě, ekologii, výhodné ekonomické společnosti a kulturně udržitelnému prostoru.⁷⁶

Cíle odpovědnosti za životní prostředí, pohodu a udržitelnou budoucnost:

- žák porozumí ohrožení blahobytu v globální úrovni
- žák pochopí, že každý jednotlivec prostřednictvím svých možností buduje vlastní budoucnost, která ovlivní nás všechny⁷⁷

O této oblasti je vhodné žáka informovat pomocí vhodně zvolených literárních textů. Jedná se o aktuální a důležitá témata 5. Záleží na učiteli, aby je žákům předal smysluplným a obohacujícím způsobem. Vhodné je žáka vést k vytvoření vlastních úvah, shrnutí poznatků pomocí získaných informací z různých zdrojů 2.

Bezpečí v provozu má žákům pomoci pochopit fyzické, psychické a sociální aspekty bezpečnosti, a vést žáky k odpovědnému chování. Základní vzdělání musí dát žákovi vhodné schopnosti a naučit jej jednat tak, aby byl v bezpečí při různých činnostech, v různých prostředích a situacích.⁷⁸

Cíle bezpečného provozu:

- žák rozpoznává bezpečnostní a zdravotní rizika, předvídá a vyhýbá se nebezpečným situacím a jedná k podpoře zdraví a bezpečnosti
- žák nepodporuje násilí a při výskytu šikany jedná odpovědně
- žák se chová vhodně při nehodách a krizových situacích⁷⁹

Cíle tohoto průřezového tématu jsou aktuální a důležité 5. Ve spojení s vhodně zvolenými literárními i odbornými texty se žák může poučit, jak se v daných situacích zachovat, a diskutovat s žáky nad vlastními zkušenostmi 3, které o daném

⁷⁵ *Learning objectives and core contexts of education.* [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education,, s. 38.

⁷⁶ Tamtéž, s. 39.

⁷⁷ Tamtéž.

⁷⁸ Tamtéž, s. 40.

⁷⁹ Tamtéž, s. 40.

tématu nabyt. Tímto způsobem se mohou mezi sebou žáci vzdělávat a obohacovat o životně důležité informace.

Poslední průřezové téma se věnuje vztahu **jednotlivce k technologii**. Má žákovi pomoci pochopit vztah k technice a vysvětlit mu, jak důležitá je technologie v našem každodenním životě. Základní vzdělání má nabídnout základní znalosti o technologii, a jejím vývoji a jejím dopadu, vést žáky k rozumným volbám a vést je k zvážení etických, morálních a rovnostních problémů spojených s technologií.⁸⁰

Cíle technologie a jednotlivce:

- žák používá technologie zodpovědně
- žák zaujme stanovisko k rozhodování v oblasti technologií a vyhodnotí dopady technologií související s budoucností⁸¹

Otázka technologie ve školství je aktuálním tématem 5. V oblasti spojené s kritérii PKJL je vhodné technologii využívat a spojit ji se zkušenostmi žáků, pro které je otázka moderní technologie důležitá 5. Vhodnou technologii lze využít k rozvoji přirozené potřeby dorozumívání 1.

⁸⁰ *Learning objectives and core contexts of education*. [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education, s. 40.

⁸¹ Tamtéž, s. 41.

Mateřský jazyk

Finské národní kurikulum chápe mateřský jazyk a literaturu jako informační, umělecký a dovednostní předmět, který získává svůj obsah z lingvistiky, literatury a komunikačních věd. Předmět je založen na velkém množství textů, které učitel žákům předává různými způsoby. Rozvoj jazyka nastává pomocí postupně náročnějších jazykových a komunikačních situací.⁸²

1.-3. třída

Klíčovým úkolem mateřského jazyka a literární výuky tohoto období je pokračovat zejména v předškolním a domácím učení se jazykům. Výuka se skládá z komplexní ústní i písemné komunikace, která je spojena s každodenním životem žáků, zahrnuje všechny oblasti jazyka a podporuje každého žáka individuálně. Výuka musí být přizpůsobena různým fázím procesů učení, v kterých se jednotlivý žák nachází.⁸³

Důraz na komplexní ústní i písemnou komunikaci 1, která je v souladu s každodenním životem žáků 3.

Cíle:

- žáci si budou zvykat na interaktivní situace ve škole
- žáci soustředěně naslouchají
- žáci se ptají a odpovídají na otázky, líčí své znalosti, zkušenosti, myšlenky a názory
- žáci rozvíjejí své celkové jazykové vyjadřování⁸⁴

Rozvoj čtení a psaní:

- žáci se naučí základní techniky čtení a psaní a pochopí význam pravidelného čtení a psaní
- žáci rozvíjejí své čtení a psaní, mediální gramotnost; komunikační schopnosti v oblasti vzdělávacích informačních technologií
- žáci pozorují sami sebe jako čtenáře a spisovatele a postupně zohledňují konvenci psaného jazyka při psaní vlastních textů⁸⁵

⁸² *Learning objectives and core contexts of education*. [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education, s. 44. “přel. A. Š.”

⁸³ Tamtéž.

⁸⁴ Tamtéž.

Kritérium o příležitosti k řešení i vlastní tvorbě 4 je zde obohaceno o zvládnutí korigování textů, které žáci vytvořili pomocí vlastní korektury textů.

Rozvoj vztahu literatury a jazyka:

- žáci se seznámí s písemnou formou jazyka prostřednictvím poslechu a čtení, jejich představivost, slovní zásoba a rozsah projevu se obohatí a žáci tak získají podklady k myšlení a vyjadřování
- žáci vybírají četbu, která je zajímavá, a čtou knihy, které odpovídají jejich čtenářským dovednostem

Zde jsou cíle ve shodě s kritériem č. 5 „téma má být aktuální, zajímavé a smysluplné.“

- žáci zkoumají jazyk, jazykové formy a jejich význam
- žáci si zvykají pracovat s textem, který obsahuje písmena, slabiky, slova, věty, interpunkci, čísla, odstavce a obrázky⁸⁶

Základní obsah

Interakční dovednosti:

- ústní a písemný projev při působení různých činitelů a při školních situacích typu *jeden na jednoho, malá skupina* či *třídní diskuze*
- soustředěné, přesné a deduktivní naslouchání
- práce s pojmy slyšenými, viděnými, čtenými, improvizovanými, vyprávěnými a hry či dramata integrovaná do dalších uměleckých předmětů⁸⁷

V této dovednosti lze pozorovat důraz na účinné a kvalitní dorozumívání 1.

Čtení a psaní:

- různorodé denní čtení a psaní
- analýza tištěných a elektronických textů prostřednictvím skupinové diskuze
- dostatečné cvičení vztahu mezi slyšeným a psaným textem

⁸⁵ *Learning objectives and core contexts of education*. [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education, s. 45. “přel. A. Š.”

⁸⁶ Tamtéž.

⁸⁷ Tamtéž.

- praktikování spisovného jazyka slovem i písmem
- rozpoznávání slov; vycházení z krátkých slov směrem k delším a neznámým
- úvod a aplikování strategií, které zlepšují porozumění textu
- rozložení textu na slova, slabiky a zvuky, cvičení s psaným slovem
- základní tvary písmen: malých písmen, tištěného textu, kurzívy a jejich kombinace
- správné držení pera nebo tužky, vhodné držení těla, koordinace ruky a oka, psaní na klávesnici
- pravopis ve větě: mezery mezi slovy, rozdělení slov na lince, velká počáteční písmena známých jmen a na začátku věty; znalost termínů *věta*, *interpunkce* a jejich využití při psaní vlastních textů
- psaní vlastních textů na základě individuálního pozorování, každodenní zkušenosti, názorů a fantazie s důrazem na obsah a radost z tvorby⁸⁸

V období 1. – 3. třídy je v cílech uvedeno minimum gramatiky, velký důraz je kladen na psaní vlastních textů, které mají činit žákům potěšení. Myslím si, že je tak rozvíjen pozitivní vztah k jazyku a vlastnímu vyjadřování 1 a 2.

Literatura a jazyk:

- učitel předčítá různé texty žákům, kteří jim naslouchají, pozorují ilustrace a postupně se učí číst samostatně
- zkušenost s čtením literatury žák využívá jako stimul tvůrčí činnosti

Zde je ve shodě kritérium vlastní tvorby 4.

- literární diskuze jsou zaměřené na spojení četby s vlastním životem, věcmi, které dříve žáci slyšeli či viděli
- žák aktivně využívá knihovnu
- žák pozoruje jazyk, jeho formy a význam⁸⁹

⁸⁸ *Learning objectives and core contexts of education*. [online]. [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education, s. 46. “přel. A. Š. “

⁸⁹ Tamtéž.

Kvalitní výkon žáka na konci období 1. – 3. třídy

Interakční dovednosti budou vyvinuty tak, že žáci:

- budou zvyklí vyjadřovat se ústně a ví, jak pomocí svých zkušeností udrží pozornost svých posluchačů
- budou schopni jednat přiměřeně v každodenních komunikačních situacích, budou následovat učitele a ostatní žáky v ústním vyprávění a diskusích, budou usilovat o spolupráci a reagovat svými názory a otázkami na to, co v diskusi slyšeli
- budou soustředěnými účastníky komunikačních cvičení⁹⁰

Kritérium o účinném a kvalitním dorozumívání 1, je zde obohaceno o vzor učitele nebo spolužáků.

Čtení a psaní bude na konci období rozvinuto tak, že žáci:

- od fáze prvopočátečního čtení přejdou do fáze, kdy bude jejich čtecí technika natolik plynulá, aby mohli číst texty určené pro jejich danou věkovou skupinu
- začnou sledovat, zda čtou s porozuměním a mohou čerpat ze závěrů toho, co čtou
- se v písemné formě vyjádří k tématům vlastního každodenního života, ale také využívají svoji představivost
- napíší originální text ručně i na počítači
- budou schopni psát jednoduchá a známá slova téměř bez chyb a začnou používat interpunkci ve větách a velká písmena na začátku vět⁹¹

V tomto shrnutí výkonu je očividné zaměření na zkušenosti žáka 3, využívání techniky ve výuce 5 a minimum gramatických pojmů.

Vztah literatury a jazyka na konci období bude vyvinut tak, že žáci:

- vyhledají materiál vhodný a příjemný ke čtení - své čtenářské dovednosti využijí jak pro potěšení, tak pro vyhledání informací

⁹⁰ *Learning objectives and core contexts of education*. [online]. [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education, s. 46. “přel. A. Š. “

⁹¹ Tamtéž.

- přečtou alespoň několik dětských knih v závislosti na jejich vyspělosti čtení a budou sledovat média zaměřená na danou věkovou skupinu
- budou schopni vyjadřovat se o jazyku podle své určité věkové skupiny: fonetická analýza slabik, struktura slov; znají a využívají abecedu
- budou zvyklí mluvit o jazyce pomocí pojmů, které se naučili⁹²

3. – 5. třída

Hlavním cílem výuky mateřského jazyka a literatury v tomto období je učení základních dovedností v jazyce. Žák se učí plynulému čtení, prohlubuje techniku psaní a porozumění psanému textu, zlepšuje se v dovednosti získávání informací. Žák je veden k naslouchání, mluvení, čtení a psaní různých typů textů. Čtení, literatura a psaní mají v těchto letech přirozenou hodnotu, ale podporují také žákovu odbornost, vyjadřovací prostředky, představivost a kreativitu. Žáci se také zdokonalují ve sdílení a zpracovávání svých čtenářských zážitků.⁹³

Cíle

Interakční dovednosti se zdokonalují a žáci:

- se učí dovednostem aktivního naslouchání a komunikace v různých komunikačních situacích, vnímají svoji účast při diskuzi a snaží se přizpůsobit příjemcům svých sdělení
- pracují s textovým prostředím, ve kterém se vyskytují slova, ilustrace a zvukové vjemy
- zlepšují své vyprávění a celkové vyjadřovací dovednosti⁹⁴

Dovednost výkladu a využívání textů se rozvíjí tak, že žáci:

- se naučí číst různé texty plynule a zvyknou si sebehodnotit se jako čtenáři
- jsou vedeni k různým způsobům čtení a využívají strategií k lepšímu porozumění textu
- vybírají vhodné čtení pro různé účely, zvykají si posuzovat a vyjadřovat myšlenky pomocí textu, spojují texty s vlastním životem a zkušenostmi

⁹² *Learning objectives and core contexts of education*. [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education, s. 47. “přel. A. Š.”

⁹³ Tamtéž.

⁹⁴ Tamtéž.

- vyhledávají informace z různých zdrojů přiměřených jejich věkové skupině⁹⁵

Dovednost produkce textů a jejich využívání pro jiné účely se bude rozvíjet tak, aby žáci:

- vytvářeli různé texty ústně i písemně
- rozvíjeli samostatné vyjadřovací schopnosti, zvykli si na hodnocení vlastního výkonu a zdokonalí své vyjadřovací schopnosti
- plynule psali, získávali zkušenosti s různými textovými programy a dalšími prostředky komunikace⁹⁶

Vztah jazyka, literatury a kultury se bude rozvíjet tak, že žáci:

- se seznámí s kulturou své vlastní země a jiných národů prostřednictvím literatury, divadla a filmu
- budou číst dostatečné množství rozmanité literatury pro děti a mládež a naučí se vybrat si vhodný materiál, který je zajímavý a vhodný; zachovají si kladný postoj ke čtení
- budou pečovat o svou zemi a mají zájem používat mateřský jazyk, pochopí základy gramatiky; uvědomí si různost jazyků v jejich okolí a vnímají hodnoty těchto jazyků
- získají základní znalosti o médiích a účelně využívají komunikační dovednosti⁹⁷

Tato dovednost je v rámci finského pojetí rozvíjena od 3. ročníku. Podobné cíle doporučuje i RVP, viz s. 26.

Základní obsah

Interakční dovednosti:

- pozorování interakce a zavedení základních faktorů v komunikaci
- zprávy a jejich vysvětlení, prezentace vlastních názorů, formulování otázek, střídání se v rozhovoru a procvičování aktivního naslouchání

⁹⁵ *Learning objectives and core contexts of education*. [online]. [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education, s. 47. “přel. A. Š.”

⁹⁶ Tamtéž, s. 48.

⁹⁷ Tamtéž.

- cvičení vyjadřování⁹⁸

Porozumění textu:

- naslouchání s porozuměním a koncentrací
- hledání hlavní myšlenky textu, doslovný výklad a deduktivní čtení
- předvídání obsahu a struktury textů na základě ilustrací, nadpisů a předchozích znalostí a zkušeností získaných četbou
- rozlišování hlavních a vedlejších otázek, shrnutí textu pomocí nadpisů, kladení otázek vztahujících se k textu, psaní poznámek, vyvození závěrů a vyhodnocování pomocí čtení a naslouchání
- myšlenkové mapy a porovnávání textů⁹⁹

Příprava ústní prezentace žák/ova:

- využívá k tvorbě prezentace slovníky; navazuje kontakt s publikem; vytvoří postupně se zobrazující prezentaci a jasně se vyjadřuje
- prezentace obsahuje: vysvětlení pojmů, plánované vyprávění, shromažďování získaných informací, zdůvodňování svého stanoviska
- plánováním, přípravou a úpravami dojde k vlastnímu textu prezentace
- přijme a poskytne zpětnou vazbu
- používá nadpisy, odstavce a vkládání pauz
- hovoří plynule a píše čitelně
- zná základy pravopisu; používá spisovný jazyk¹⁰⁰

Řídící schopnosti obsahují:

- čtení odborných knih
- analýzu různých typů odborných textů
- seznámení s řádem knihovny – vyhledávání a rezervace knih, jednoduché vyhledávání informací z datových sítí a komunikace s vedením knihovny¹⁰¹

⁹⁸ *Learning objectives and core contexts of education.* [online]. [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education, s. 48. “přel. A. Š. “

⁹⁹ Tamtéž.

¹⁰⁰ Tamtéž.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 49.

Práce se strukturou jazyka obsahuje:

- zkoumání významu slov na základě souvislého textu
- seskupování slov pomocí významu a skloňování
- význam skloňování na základě souvislého textu
- věty jako konstrukční a vzájemně propojené celky
- srovnání mluvených a psaných textů¹⁰²

Vztah literatury s jiným uměním:

- dostatečné čtení a naslouchání knihám i kratším textům, které si žák může zvolit a upravit, sdílení osobních čtenářských zážitků
- klíčové literární pojmy, které žáci objevují pomocí čtení textů: děj, hlavní postava, vedlejší postava
- spojení literatury s dalšími uměleckými obory¹⁰³

Kvalitní výkon žáka na konci tohoto období**Interakční dovednosti budou rozvíjeny tak, že žáci:**

- se odváží vyjadřovat ústně i písemně v různých situacích a chtějí zlepšit své dovednosti v projevu i interakci; budou vědět, jak navázat rozhovor a pokračovat v něm
- líčí a popisují vlastní pozorování a myšlenky a porovnávají je s připomínkami ostatních; ve svých sděleních postupují dle komunikační situace a snaží se, aby jejich sdělení bylo srozumitelné a příjemci zřetelné
- naslouchají druhým názorům a mají vlastní názor; snaží se ospravedlnit svá stanoviska a hodnotit získané informace
- vyvodí závěry o obsahu zpráv a komunikační situaci s ohledem na techniku používanou v mluvených a psaných textech
- prezentují drobný výklad před publikem; jsou aktivní při cvičení svého vyjadřování¹⁰⁴

¹⁰² *Learning objectives and core contexts of education.* [online]. [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education, s. 49. “přel. A. Š.”

¹⁰³ Tamtéž.

¹⁰⁴ Tamtéž.

Dovednost výkladu a využívání textů se rozvíjí tak, že žáci:

- dosáhnou plynulého čtení
- využívají strategie¹⁰⁵ ke zlepšení a porozumění psanému textu
- znají hlavní fáze získávání informací
- využívají knihovnu a jsou schopni vyhledat informace, které potřebují v tištěných i elektronických zdrojích
- vyhledají v psaném, slyšeném či ilustrovaném textu hlavní téma
- rozliší odpovídající text vhodný pro věkovou skupinu a zváží spolehlivost a smysl textu
- čtenářské dovednosti využívají jak k užítku, tak k zábavě¹⁰⁶

Dovednost produkce textů a jejich využívání pro jiné účely se bude rozvíjet tak, aby žáci:

- věděli, jak se domluvit ústně i písemně a využili k tomu různé formy, jako jsou zprávy, popisky, a pokyny
- plánovali a rozvíjeli své myšlenky pomocí obsahu svých textů a sestavili text na základě informací, zkušeností a fantazie; v textu lze pozorovat individuální přístup a rostoucí slovní zásobu
- rozuměli významu větné stavby a byli schopni ji analyzovat v textu; napsali chronologicky naplánovaný text; věděli, jak využívat různou délku textů a touto kombinací dospěli k plynulému textu
- psali a zdokonalili se v různých formách písma
- psali v textovém editoru
- znali základy pravopisu – velká počáteční písmena, složená slova, interpunkce¹⁰⁷

Vztah jazyka, literatury a kultury se bude rozvíjet tak, že žáci:

- využijí své vyjadřování a jazykové dovednosti při tvorbě vlastních textů a porozumí ostatním textům

¹⁰⁵ Viz kapitola: 3.3.12 Strategie učení, s. 81.

¹⁰⁶ *Learning objectives and core contexts of education*. [online]. [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education, s. 49. “přel. A. Š. “

¹⁰⁷ Tamtéž.

- zkoumají text jako celek nebo jej rozliší na části; vyhledávají a třídí slova v textu z různých důvodů, na základě významu a skloňování třídí slova do skupin slovních druhů
- vědí, že čas je vyjádřen pomocí sloves
- rozlišují předmět a přísudek v jednoduchých větách a vnímají je jako součást textu
- znají rozdíly mezi mluvenou a psanou formou jazyka a při svém vyjadřování využívají rozdělení těchto forem
- čtou spoustu krátkých textů a řadu volitelných knih, které zkoumali pomocí různých metod
- vyberou četbu, která je jim příjemná a vědí, jací jsou sami čtenáři; četbou rozšiřují své znalosti, získávají zkušenosti a rozvíjejí svoji fantazii
- jsou seznámeni s fikcí filmu a divadla a fikcí vytvořenou prostřednictvím jiných médií¹⁰⁸

Porovnání se zvolenými kritérii cílů (viz s. 14) vedoucích k PKJL:

Období 1. – 3. třídy

- cíle preferovaného pojetí jsou prosazovány ve Finsku
- shoda v cíli směřujícím ke kvalitnímu a účinnému dorozumívání 1
- shoda v kritériu vycházejícího ze zkušeností žáků 3
- shoda v zadávání příležitostí k řešení i vlastní tvorbě 4
- shoda v cílech pro žáka aktuálních, důležitých, zajímavých a smysluplných 5

Období 3. – 5. Třídy

- zvolená kritéria se shodovala i v tomto období

¹⁰⁸ *Learning objectives and core contexts of education.* [online]. [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education, s. 50. “přel. A. Š.”

Dorozumívání

- učitel klade důraz na komplexní ústní i písemnou komunikaci, která vychází ze zkušeností žáků
- žák praktikuje spisovný jazyka slovem i písmem
- učitel klade důraz na účinné a kvalitní dorozumívání, kterému předchází vzor učitele nebo spolužáků
- žáci rozvíjejí samostatné vyjadřovací schopnosti, zvykají si na hodnocení vlastního výkonu a zdokonalují své vyjadřovací schopnosti

Gramatika

- žáci zkoumají význam slov na základě souvislého textu
- žák ví, že čas je vyjádřen slovesy; rozlišuje předmět a přísudek v textu

Literatura

- klíčové literární pojmy žáci objeví pomocí čtení textů: děj, hlavní postava, vedlejší postava
- žáci budou seznámeni s fikcí filmu a divadla a fikcí vytvořenou prostřednictvím jiných médií

Další získaná doporučení z finského kurikula:

- učitel vysvětluje a aplikuje strategie¹⁰⁹, které zlepšují porozumění textu
- rozvoj jazyka nastává pomocí postupně náročnějších jazykových a komunikačních situací
- minimum gramatiky, provádění korekce vlastních textů
- zkušenosti, názory a fantazie jsou rozvíjeny s důrazem na obsah a radost z tvorby

V základním obsahu jsou zařazeny **dovednosti, s vytyčenými cíli**, které mohou sloužit učiteli jako účinná pomůcka: interakční dovednosti; porozumění textu; příprava ústní prezentace; řídicí schopnosti; práce se strukturou jazyka a vztah literatury s jiným uměním.

Získané informace budou využity při pokusu o vytvoření osnovy vycházející z PKJL.¹¹⁰

¹⁰⁹ Viz Nosná témata rozhovorů: 3.3.12 Strategie učení s. 81.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíle a metody praktické části

Hlavní otázkou výzkumu je, jaké konkrétní postupy učitelé využívají a s jakým učebním materiálem v hodinách pracují, aby mohli dojít k PKJL. Tyto postupy se snažím ohodnotit v rámci mnou přidělených kritérií PKJL. Zvolenou explorativní, výzkumnou metodou praktické části, která vychází z řečové komunikace je **polostrukturnovaný rozhovor**.¹¹¹

Dalším cílem praktické části je pokus o vytvoření osnovy, která bude inspirací a pomůckou ve výuce společně s konkrétními dorozumívacími aktivitami uvedenými v závěru praktické části.

3.2 Rozhovory

Rozhovory jsou zaměřené na otázky vztahující se k PKJL, doporučení ohledně této oblasti a prezentaci konkrétních aktivit respondentů. Vybranými respondenty jsou pedagogové, kteří se daným tématem zabývají a v jednotlivých rozhovorech jsou blíže představeni.

Polostrukturnovaný rozhovor obsahuje společné otázky pro všechny respondenty, které tvoří základní osnovu rozhovoru – představení respondenta, výukové materiály, důležitost PKJL, doporučení a jejich pohled na cíl výuky ČJ a LV na 1. stupni ZŠ. Další otázky se odvíjeli od jednotlivých postupů, které respondenti představovali na konkrétních ukázkách. Nahrané rozhovory jsou přiloženy na CD na zadních deskách práce.¹¹² V rámci rozhovorů učitelé často uváděli vhodnou literaturu vztahující se k tématu.¹¹³

¹¹⁰ Viz kapitola 3.4: Pokus o vytvoření osnovy vycházející z PKJL, s. 84.

¹¹¹ Viz Příloha č. 1, s. 94.

¹¹² Rozhovory jsou ke stažení na: <http://ulozto.cz/xKpijovo/dp-susmakova-rozhovory-rar>, heslo: PKJL

¹¹³ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.5 Literatura doporučená respondenty, s. 78.

3.2.1 Mgr. Gabriela Babušová, Ph. D.

Učitelkou 1. stupně ZŠ po dobu 22 let. Nyní vyučuje na ZŠ Jeseniova. Autorka učebnic a pracovních sešitů pro český jazyk v rámci projektu sebevzdělávání učitelů. Jedná se o komplexní sady učebnic pro 3. – 5. ročník včetně metodických příruček a interaktivních učebnic nakladatelství FRAUS.

Čtvrtým rokem působí na katedře českého jazyka, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Účastní se také pořádání konferencí pro učitele 1. stupně, zaměřených na vzdělávání žáků v oblasti českého jazyka a literatury.

CÍL G. Babušové: Naučit děti kultivovanému a spisovnému projevu v písemné i mluvené podobě.

Dle názoru G. Babušové vede **propojování** výchov v hodinách k pestrosti, zábavě a motivaci pro žáky, ale i pro učitele, které nutí přemýšlet o tom, co učí. Pokud je hodina promyšlená, lze tři výchovy propojovat nenáročnou formou. „Ne vždy se propojování složek hodí a setká se s úspěchem, ale pokud lze, tak ano propojovat.“

G. Babušová v rozhovoru uvádí, že „čerpá **materiál** z vlastních materiálů tzn. vlastní intuice, fantazie, představivosti, dosavadních zkušeností, které jsem získala nejen od dětí, ale i od studentů, čerpám náměty od kolegyně a z vlastních učebnic a pracovních sešitů.“

Propojování výchov doporučuje od samého **prvopočátku**, a to komunikační - slohovou výchovou (vymezování pravidel, jak by se člověk chovat měl či neměl), na kterou lze navázat výchovou literární (rozmanité texty, pohádky, příběhy, bajky, básničky). Jazyková složka by tímto postupem vyplynula při nácviku čtení u vyvozování prvních vět.

„Učitelé by se neměli snažit za každou cenu všechny tři složky do té hodiny dostat.“ G. Babušová se zmiňuje, že pro začínající učitele bude jednodušší vytyčit výchovy dvě, které budeme propojovat, a až poté přidat výchovu třetí. Další možností pro začínající učitele je hodinu postavit na jazykové výchově¹¹⁴ k ní poté přiřadit elementy z komunikační či literární výchovy. Zde se nabízí práce se **zajímavým**

¹¹⁴ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.2 Cíl hodiny, s.77.

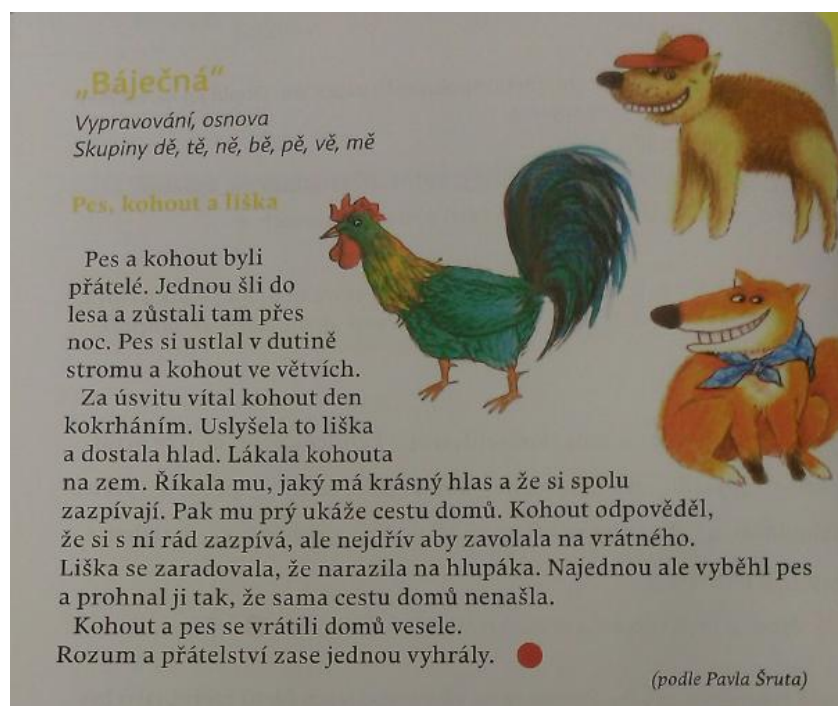
textem¹¹⁵, který má literární hodnotu. V takovém textu se dají vyhledávat i jazykové jevy. Tento postup se týká ročníků od druhého výše.

Z praxe G. Babušové také vyplývá, že učitelé v dopoledních hodinách zařazují více jazykovou a komunikační výchovu a literární výchovu nechávají až na odpoledne. V rámci prvních hodin je tedy literární výchova v pozadí.

Hodně učitelek se podle G. Babušové **propojování bojí**.¹¹⁶ Komunikace s dětmi znamená ruch ve třídě, nesoustředěnost některých dětí. Někteří žáci první třídy mají velký problém naslouchat a soustředit se na to, co říká někdo jiný. G. Babušová doporučuje vést žáky k pravidlům konkrétní třídy a konkrétní aktivity rozdělit do několika dnů či úseků.

Konkrétní aktivity

Učebnice Českého jazyka pro 3. ročník, nakladatelství FRAUS. Literární text upravené **bajky** podle Pavla Šruta, s. 30., kde žák po přečtení textu¹¹⁷ na základě charakteristických vlastností zvířat vydedukuje, vykonstruuje a sám definuje pojem bajka. Učitel musí žáka správnými otázkami navádět.



¹¹⁵ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.3 Výchozí text s. 78.

¹¹⁶ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.1 Problematika propojování s. 78.

¹¹⁷ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.3 Výchozí text, s. 78.

Komunikační a slohová výchova je založena také na **kladení otázek**¹¹⁸ – jak by se mělo zachovat konkrétní zvíře, co by mělo říkat a podobně. Patřičným dotazováním se lze dopracovat k přímé řeči, která následuje v kapitole později. G. Babušová doporučuje přímou řeč cvičit i ústní formou. Žáci třetího ročníku jsou již schopni popsat, jak zápis vypadá, učitel je pouze navede k vytvoření pravidla, jak ji zapisujeme. Z vlastních zkušeností G. Babušová uvádí, že jsou děti schopné vydedukovat, že zápis uvozovek je až za tečkou, otazníkem či vykřičníkem a přímá řeč tak teprve končí.

K jazykové výchově lze ještě zapojit právě probíranou látku - zde například vyznač slabičnou a hláskovou stavbu slov. Vycházíme zde opět z textu v učebnici a pracujeme se slovy, která se zde objevují.

Aktivita rozvíjí žákovu tvořivost, cíle spolu souvisejí v rámci komunikační, jazykové a literární výchovy 2. Cvičení vychází z literární výchovy, na kterou jsou navázány ostatní dvě. Myslím si, že aktivita je pro žáky zajímavá a smysluplná 5. Při nácviku přímé řeči ústní formou nastane žákovo vcítění do konkrétního zvířete, které má představovat. Žákům je přímá řeč přiblížena a vysvětlena zajímavou formou 5.

Kapitola nádražní (3. ročník, s. 38)

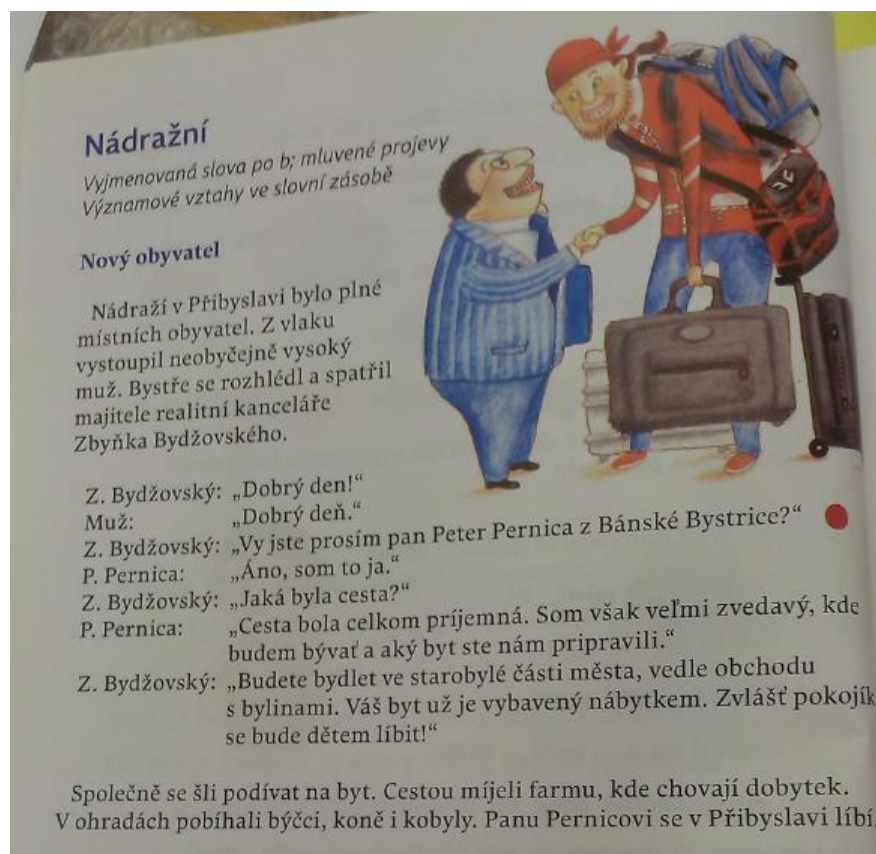
Lze s žáky debatovat o druhu textu - jedná se o rozhovor, hledání rolí, mezipředmětových vztahů¹¹⁹ (slovenský jazyk - globální výchova). Opět se zde objevuje přímá řeč - lze zapojit dramatizaci, práci ve dvojicích či mluvený projev, kdy žáci střídají hlas.

V učebnici jsou připravené **otázky, které žáci zdůvodňují a argumentují** - rozvoj komunikativní kompetence. Dále lze pracovat se slovy, které jsou opět v textu (vytvoř antonyma apod.) Text je jinak celkově zaměřený na vyjmenovaná a příbuzná slova po b.¹²⁰ G. Babušová upozorňuje, že zde nastává rozvoj slovní zásoby, řeší se různé tvary slov, vyjmenovaná a příbuzná slova.

¹¹⁸ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.7 Kladení otázek, s. 79.

¹¹⁹ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.9 Mezipředmětové vztahy a tematická výuka, s. 80.

¹²⁰ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.8 Vyjmenovaná slova, s. 80.



Vyjmenovaná slova jsou zde žákům představena pomocí textu, který je hojně obsahuje. Text je sice uměle připravený, ale myslím si, že z časových důvodů je vhodné využít tento text, a seznámit tak žáka pouze s vyjmenovanými slovy po b, která se v textu vyskytují. Zvolila bych raději tuto formou, než jim ukázat řadu vyjmenovaných slov a následně využívat pouze slovní spojení k vysvětlení jejich významu a odůvodnění psaní i/y. Využití dramatizace a střídání hlasů souvisí s cílem kvalitního a účinného dorozumívání 1.

Básnička – U zubaře

Na tomto cvičení lze podle G. Babušové pozorovat propojení s literární výchovou. Další práce s básničkou může spočívat v zadání rozhovoru, dramatizaci, práci ve dvojicích, nonverbální komunikaci - například při tématu strachu dítěte v zubní ordinaci. Z jazykové výchovy se zde objevuje vyhledávání vyjmenovaných a příbuzných slov po b.¹²¹

¹²¹ Viz kapitola: Nosná téma rozhovorů: 3.3.8 Vyjmenovaná slova, s. 80.



Aktivita rozvíjí účinné a kvalitní dorozumívání 1. Vychází z literární výchovy a navazuje na ni vyhledávání vyjmenovaných slov z výchovy jazykové. Vyhledávání slov neshledávám jako PKJL, ale jako procvičování gramatiky, která je samozřejmě také velmi nutná a je žákům vhodně zadána ve smysluplném textu.

G. Babušová klade také velký důraz na propojování **mezipředmětových vztahů**¹²² a prezentuje několik prací, které vytvořila s žáky prvního ročníku:

Výtvarná výchova a Český jazyk – Tvoření slabik, práce ve dvojicích



¹²² Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.9 Mezipředmětové vztahy a tematická výuka, s. 80.

Autodiktát

Žáci měli za úkol hledat listy s písmeny či listy se slabikami. Ty poté vpisovali do linie naznačující pohyb houpajícího listu.

Tomuto cvičení odpovídá kritérium vycházející ze žákovy zkušenosti 3. Houpavý pohyb listu lze spojit s přechodem čtení slabik oddělených na vázané a přiblížit tak žákům tuto látku.

Jiný den následovalo rozdělení různých hlásek podle barev. Žáci chodili po třídě a hledali rozmístěné hlásky, dále měli za úkol si je zapamatovat¹²³ a vrátit se zpět na místo. Básničku si nejprve říkali, čímž byla zapojena literární výchova, poté doplňovali - nácvik psaní, trénink správné výslovnosti a dramatizace.

Zde je shoda s kritériem rozvoje dorozumívání 1 v nácviku konkrétních komunikačních aktivit.

Vyvozování - Co je věta?

„Žáci jsou schopni vydedukovat, co je věta, pomocí své fotografie, napsaného slovesa a vystřižené hračky. Za ni poté dopíší tečku. Opět zde nastává propojování s mezipředmětovými vztahy¹²⁴ - nyní prvouka - téma ovoce.“

U tohoto cvičení nastává propojení s žákovou zkušeností v podobě manipulace s fotkou a cíle vedoucího k dorozumívání 1. Myslím si, že když žáci pomocí této aktivity vydedukovali pojem otazník, nastalo PKJL.

Např. *Lucka má hrušku.*

„Žáci komentovali tečku s tím, že tady to končí.“ V další hodině byli žáci vyzváni k vytvoření komické situace. Měli vymýšlet různé otázky a ptát se, kdo má ovoce v ústech, v ruce a podobně. „Žáci ještě nevěděli, že se pojmu říká věta, neznali otazník. Žáci sami poznali, že sem se již tečka nehodí a upozornili na kličku, která je napsaná na nástěnce ve třídě. Nastalo tak upevnění pojmu otázka a otazník.“¹²⁵

¹²³ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.10 Upevnění pojmu, s. 80.

¹²⁴ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.9 Mezipředmětové vztahy a tematická výuka, s. 80.

¹²⁵ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.10 Upevnění pojmu, s. 80.

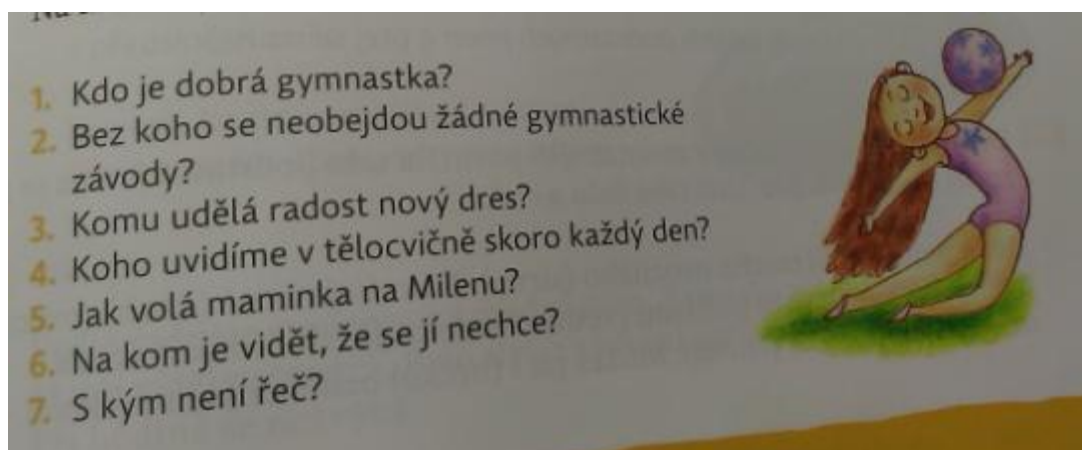
Učíme se tvořit věty - oznámení a otázku



Pádové otázky – text o Mileně, učebnice pro 3. ročník, s. 89

Vytvoření přehledu, který si vypracuje sám žák.

„To, že si žák **pomůcku sám vytvoří**¹²⁶, mu poslouží k lepšímu zapamatování a vnímání tématu. Co se děje s tím slovem - slovo se mění, co se děje s mým tělem – naklání se a co se děje se slovem- skloňujeme. Tělo a jazyk, který se ohýbá a některá slova se tedy musí ohýbat také.“



Podobně je v učebnicích FRAUS připravená další spousta textů. S konkrétní vyučovací hodinou učiteli vypomáhá i **metodika**, která obsahuje motivaci, pomůcky,

¹²⁶Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.11 Vlastní pomůcky, s. 81.

mezipředmětové vztahy, didaktické hry, řešení cvičení z učebnic, kompetence, kopírovatelné přílohy a řešení pracovních sešitů.

G. Babušová dále zmiňuje, že je důležitý individuální přístup každého učitele. Zapojení všech složek do jedné učebnice je téměř nemyslitelné, a to hlavně z důvodu nákupu čítanek ve školách. Představené učebnice proto odkazují na různé texty, s kterými může učitel dále pracovat.¹²⁷

¹²⁷ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.5 Literatura doporučená respondenty, s. 78.

3.2.2 PhDr. Ondřej Hník, Ph. D.

Na katedře literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy působí jedenáctým rokem. Po dobu tří let vyučoval na druhém stupni ZŠ, osm let byl vedoucím praxe na 1. stupni ZŠ, ale sám nevyučoval. Mimo jiné se účastnil také táborů pro opuštěné děti a dalších mimoškolních akcí.

CÍL O. Hníka: Žák získá vztah k...(jazyku, knize, čtení, psaní).

S propojováním komunikační, jazykové a literární výchovy se O. Hník setkal mimo jiné na výše zmiňované praxi. Se studenty zde trávil dopoledne, kdy první hodiny probíhaly formou náslechu, ve druhé vyučovali samotní studenti a poté nastala reflexe. O. Hník zdůrazňuje **vnitřní pochopení smyslu propojování** výchov a konkrétní přístup každého učitele začínajícího, zkušeného i studenta.

Propojování výchov doporučuje co nejdříve, nejlépe už v **mateřské škole**, kde děti podle O. Hníka přirozeně propojují samy. Tuto skutečnost pozoroval při vyprávění dětí o obrázku.

O. Hník upozorňuje na typy učitelů, kteří výchovy nepropojují vůbec a ty, kteří propojují nevědomě. O učitelích, kteří **propojují nevědomě**, tvrdí, že komunikují a intuitivně se drží logiky věci. Takto už je žák veden držen se určitého postupu a je potřeba, aby učitel tento postup či strukturu objasnil, ukázal či pojmenoval. Ovšem konkrétní **pojem** se také může dozvědět až několik let poté.

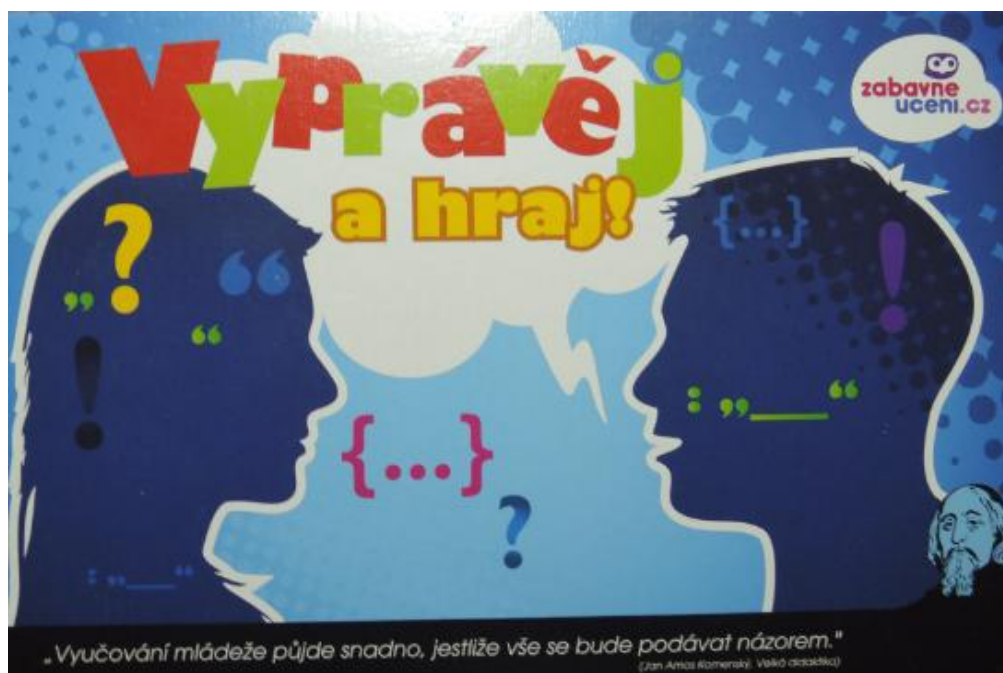
Dalším doporučením O. Hníka je vyhnout se přílišným jednoznačností, určování daných postupů či dokonce tvrzení jednoho správného řešení. Důležité naopak je **postupy rozvíjet a podporovat**.

Dle O. Hníka je jedním z největších **problémů izolovaná výuka**¹²⁸ v předmětech, což neodpovídá reálnému životu. Raději proto využívá pomůcky, které slouží více cílům¹²⁹ a které si vytváří většinou sám. Je zastáncem názoru, že když učitel využívá svoji pomůcku či vlastní text, má k němu nejbližší. Jedná se o obrovsky časově náročnou práci, ale samozřejmě se dá čerpat i z učebnic.

¹²⁸ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.1 Problematika propojování, s. 77.

¹²⁹ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.2 Cíl hodiny, s. 77.

Vyprávěj a hraj!¹³⁰



„Děti sedí v kruhu, dostanou karty se slovy a mají se chovat jako jeden spisovatel a dohromady skládat příběh ze slov, která mají na kartě. Nejedná se o soutěž. Smyslem je vytvoření příběhu od začátku do konce. Základním pravidlem je tvoření příběhu na základě daného slova, které hráč vloží do věty. Slovo na kartě nemusí být klíčovým motivem dané věty či více vět. Není dáno pořadí hráčů, ale každý se může přihlásit o slovo, když uzná za vhodné.“

O. Hník dále uvádí, že velmi důležitá je reflexe, která probíhá už v průběhu hry, kdy ji koordinátor zastaví a zeptá se: „Na co jste si museli dávat pozor?“ Již žáci prvního stupně jsou prý schopni popsat například jméno postavy či jiných konkrétních pojmů, prostředí, stylů či žánrů.

Druhým typem reflexe, jak O. Hník uvádí, je stanovení jednoho spisovatele, který má právo do hry zasahovat a ostatní jej musí respektovat, jelikož je zkušený spisovatel. Žáci jsou vystaveni neustálé reflexi při rozhodování, kdy se sami zapojí do hry. Pravidla se dají také upravit tak, aby žáci nemohli měnit **tvar slov**, nebo je naopak měnit musí.

¹³⁰ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.6 Konkrétní metody a aktivity doporučené respondenty, s. 79.

Zde je shoda se zadaným kritériem příležitosti k řešení a vlastní tvorbě 4. Hra vychází z literární výchovy a její součástí může být rozhodování o mluvnických tvarech, které jsou i slohově významné. Při hře nastává PKJL a je rozvíjeno kvalitní a účinné dorozumívání 1, 2, 3, 4, 5.

Takto je tu přítomná implicitní rovina jazykové výchovy a závisí na učiteli, jak se k reflektování daných pojmů postaví a co potřebuje s žáky probrat. Ukončení hry závisí na cíli hodiny, který má učitel dopředu připravený. O Hník nabízí příklad tématu jazyk a styl a přizpůsobení reflexe k tomuto tématu. Další verzi hry je napsání slov jednotlivými hráči, s kterými se poté hra hraje.

Hra je vhodná pro všechny věkové kategorie. O. Hník má hru vyzkoušenou ve všech věkových i heterogenních skupinách od prvního ročníku ZŠ. Hra je k zakoupení na: <http://www.zabavneuceni.cz/vypravej-a-hraj/d-70747/>

3.2.3 Jana Šulcová

Studentka pátého ročníku Učitelství 1. stupně, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Od září 2015 učitelkou 2. třídy na ZŠ u Říčanského lesa. Absolvovala kurzy Kritického myšlení a písma Comenia Script.

CÍL J. Šulcové: Naučit žáka komunikovat.

J. Šulcová má k dispozici deset vyučovacích hodin Českého jazyka a literatury týdně, které kromě čtenářské dílny a dílny psaní nerozděluje na mluvnici, sloh a literaturu. Předmět chápe jako komplexní složku a v **rozdělení** na zmíněné části **nevidí smysl**.

Na ZŠ u Říčanského lesa probíhá pilotáž nové řady učebnic Lily a Vily, vydané nakladatelstvím Klett, s kterými J. Šulcová pracuje. Při plánování výuky si nejprve stanoví cíl¹³¹ a poté dohledává informace i na internetu, v přípravách svých i kolegů a také v literatuře. Konkrétně uvádí příručku **Pozoruhodné texty**.¹³²

Škola ve svém Školním vzdělávacím programu odkazuje na **tematickou výuku**.¹³³ Škola má každý měsíc jeden tematický den a jednou za čtvrt roku celý týden. Práce probíhá i v centru aktivit¹³⁴.

Zmiňované nakladatelství Klett poskytuje také mezipředmětový sešit pro Prvouku, Matematiku a Český jazyk. Tyto předměty zde oddělované vůbec nejsou. J. Šulcová si myslí, že pokud učitel s tematickou výukou či projekty pracuje správně a rozdělí komplexnost tří výchov, mine se účinkem. „Je to důležité pro člověka, jak tomu věří. Pokud má někdo frontální výuku a má dril, dělá to s čistým svědomím a štítem a dosahuje tak cílům, tak proč ne, ale já to tak dělat neumím. Snažím se postupovat tak, jak mně je to blízké a jak mi to dává smysl.“

Konkrétní látku, kterou má na daném tématu žáky naučit, vyhledává ve školním vzdělávacím programu. Největším problémem pro J. Šulcovou je **hledání textů**.¹³⁵ Některé využívá přímo z učebnic, ale objevují se i takové, které ve stanoveném tématu

¹³¹ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.2 Cíl hodiny, s. 77.

¹³² Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.5 Literatura uvedena respondenty, s. 78.

¹³³ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.9 Mezipředmětové vztahy a tematická výuka, s. 80.

¹³⁴ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.6 Konkrétní metody doporučené respondenty, s. 79.

¹³⁵ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.3 Výchozí text, s. 78.

žáka příliš neobohatí. Složitě je pro ni také odhadování, zda je text vhodný pro danou věkovou skupinu žáků.

Propojení výchovy komunikační, jazykové a literární doporučuje již od **prvního ročníku**. Vyhovuje jí, že jsou **slabikáře** přizpůsobené ke čtení i psaní a žákům zůstávají na další práci. Již zde prý lze sledovat určitou propojenost. Jako další možnost **zahájení propojování** výchov uvádí ranní **kommunikační kruh**¹³⁶ a čtení **ranního dopisu**¹³⁷.

V uvedených aktivitách probíhá propojení slohové a jazykové výchovy 2. Žáci formulují své myšlenky a snaží se vyjadřovat srozumitelně 1. Při ranním kruhu žák většinou vychází ze své zkušenosti 3 (zážitku, který prožil o víkendu a podobně), nebo je téma zadane učitelem. Žáci jsou také vedeni k naslouchání spolužákům a reagování na jejich názory – nácvik účinné a kvalitní komunikace 1.

J. Šulcová uvádí, že se již žáci druhého ročníku snaží vystihnout důležité informace a tyto metody shledává jako **skvělou motivaci**.

Při vyvozování nové látky využívá J. Šulcová interaktivní tabuli a úkoly, v kterých se žáci **snaží vyvodit pravidlo sami**.¹³⁸ Není zde tedy práce s textem, ale se slovy, jelikož si myslí, že je to pro žáky snadnější, což zdůvodňuje na uvedení příkladu látky slov nadřazených a podřazených. „Ve třídě byla rozvěšená slova, která žáci třídili dle zadaných kategorií. Pravidlo, které žáci odhalí, si zapíší do sešitu a dají do zeleného rámečku, který slouží jako zápis důležitého a toho, co by si měli zapamatovat. Nastává tak **propojení více smyslů**¹³⁹ a žáci si tak pravidlo lépe pamatují.“

V rámci PKJL je doporučena především práce se smysluplným textem. V prvních ročnících ZŠ se ovšem jedná o mnohdy časově neúnosné doporučení a učitel tak může pracovat se smysluplnými kontexty ve slovních spojeních. Vhodné je naprosto se vyvarovat práci s jednotlivými slovy, která nedávají žákovi žádný kontext, a cvičení tak ztrácí smysl.

J. Šulcová doporučuje **vyvarovat se přílišné hravosti** a řádně promyslet, zda je konkrétní aktivita zařazena opravdu proto, že vede k cíli¹⁴⁰. J. Šulcová využívá metod

¹³⁶ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.6 Konkrétní metody doporučené respondenty, s. 79.

¹³⁷ Tamtéž.

¹³⁸ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.3 Výchozí text, s. 78.

¹³⁹ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.10 Upevnění pojmu, s. 80.

¹⁴⁰ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.2 Cíl hodiny, s. 77.

kritického myšlení. Konkrétně uvádí **evokaci**¹⁴¹, kdy žáci prvně sdílejí mezi sebou, co o dané látce ví, poté své informace zapisují, prezentují v kruhu, kdy nastává komunikace a také čtení zapsaného. K vyvolání žáků má připravené kartičky se jmény žáků a ti tak nevědí, kdo bude zrovna vyvolaný, což má vést k co největší spolupráci všech žáků.

Učebnice *Lily a Vily ve světě českého jazyka pro 2. ročník*

text Štědrý den, Josef Lada, str. 50

„V rámci přípravy na text žáci uváděli, jak slaví Vánoce a uvažovali nad tím, jak je slavili jejich prarodiče. Následovala práce ve skupinách, kdy své nápady **zapisovali** a poté nad nimi **diskutovali**. Kniha *Nejkrásnější den v roce*¹⁴² sloužila k odhalení, jak dříve Vánoce probíhaly. Pomocí další Ladovy knihy Tradiční zvyky nastalo prohlížení obrázků a povídání o ladovské zimě a vůbec o tom, zda děti tyto **pojmy** a obrázky znají a co je na nich typické. Následovala práce s obrázky sloužící k **porozumění textu** a **vyhledávání důkazů** v samotném příběhu. Práce s **mluvnicí** nastala při **přepisu**¹⁴³ podtržených slov a žáci určovali počet slabik, hláskovou a slabičnou stavbu a vyhledávali tvrdé a měkké souhlásky.“

Práce s literárním textem vychází z životních zkušeností žáků 3. Přidaná jazyková výchova je zde sice zařazena uměle, ale probíhala na smysluplném textu až jako druhotná aktivita.

¹⁴¹ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.6 Konkrétní metody doporučené respondenty, s. 79.

¹⁴² Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.3 Výchozí text, s. 78.

¹⁴³ Tamtéž.

3.2.4 Mgr. Anna Babanová

Je studentkou celoživotního vzdělávání oboru Učitelství 1. stupně. Původně má vystudovaný obor Výtvarná výchova. Na ZŠ Magic Hill působí šestým rokem. Zaměřuje se na genderově zaměřenou výchovu, která je zohledněná i v každodenní praxi. Absolvovala kurz v rámci Kritického myšlení - Čteme s nečtenáři a další inspiraci čerpá i ze zahraničních zdrojů.

Škola Magic Hill pracuje s učebnicemi nakladatelství FRAUS, které jsou kombinovány se školními projekty a akcemi školy, které mnohdy probíhají celé v anglickém jazyce.

CÍL A. Babanové: Žák by se měl umět písemně vyjádřit, kriticky číst a komunikovat tak, aby nedocházelo k nedorozumění, a obhájit svůj názor.

Propojování výchov je dle A. Babanové **úskalí pro mnoho vyučujících**. Doporučuje jej zařadit **hned od první třídy**. Sama se propojovat snaží, ale vzhledem k tomu, že si nyní dokončuje vzdělání, je to pro ni náročné. Se svými žáky 4. ročníku experimentuje v hledání **funkčních strategií**¹⁴⁴ pro úspěšné psaní a čtení.

V připravené ukázce A. Babanová vychází z textu, ale v rozhovoru dále uvádí i **práci s otázkou**¹⁴⁵, kterou napíše na tabuli a žáci se nad ní mají zamýšlet a diskutovat se spolužáky. Další formou je **dílna psaní**¹⁴⁶, kterou žáci absolvují také jednou týdně. Dále se snaží pracovat s tématy každodenního života při psaní literárních textů, a to pomocí metod **kritického myšlení**. Vyzkoušenou má metodu plus, mínus, plus, kostku, psaní ranních dopisů a také **Víkendovníček**.¹⁴⁷

Po pondělním ranním kruhu¹⁴⁸, kde žáci prezentují své zážitky z víkendu, je zapisují do sešitu - Víkendovníčku - na základě A. Babanovou zadaných kritérií: „Soustřed’ se na přídavná jména, piš formou dopisu a podobně.“

Rozumím tomu tak, aby se žák držel zadání, které učitelka předem napsala na tabuli, a nyní jej žákům přibližuje ústními komentáři.

¹⁴⁴ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.6 Konkrétní metody uvedené respondenty, s. 79.

¹⁴⁵ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.7 Kladení otázek, s. 79.

¹⁴⁶ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.6 Konkrétní metody uvedené respondenty, s. 79.

¹⁴⁷ Tamtéž.

¹⁴⁸ Tamtéž.

Žáci se snaží zapsat svůj prožitek z víkendu vhodně po literární stránce, dle zadaného kritéria do textu zařazují přídavná jména, anebo se soustředí na zadaný žánr textu. Snaží se přitom rozvíjet příslovce, přímou řeč či jiné zadané podmínky. A. Babanová zde pozoruje velké zlepšení vyjadřování každého žáka. Po půl roce, kdy se třída věnuje systematizaci názorů A. Babanová sleduje, že i **samotní žáci pozorují své zlepšení** a schopnost vyjádřit se. Projevuje se to i psaním vlastní knihy, do kterého se pustili tři z patnácti žáků.

Mimo aktivity zaměřené na psaní A. Babanová zařazuje také **dílnu čtení**¹⁴⁹, která je pro ni velmi pedagogicky náročná a někdy je pro ni těžké nalézt s žáky společnou řeč. I z těchto důvodů A. Babanová vyvozuje se svojí třídou strategie řešení problémů.¹⁵⁰ **Čítanka** je pro A. Babanovou složitý materiál: „Jak předat dětem zvolenou básničku? Jak konkrétně s touto pracovat?“ Vhodného materiálu je podle ní opravdu málo.¹⁵¹

V závěru rozhovoru A. Babanová zdůrazňuje, že ve vyučování českého jazyka pomocí drilování jednotlivých gramatických pravidel nevidí smysl. Uváděná cvičení slovních spojení v učebnici, která často postrádají smysl, jí přijdou k žákům nelaskavá a nesmyslná. „**Pokud žáci umí časovat a skloňovat, projeví se to v psaní a v každodennosti používání českého jazyka.**“ Důležité také podle A. Babanové je, aby žáci měli češtinu rádi - což v její třídě není realitou. Uvádí, že její žáci mají rádi matematiku podle metody profesora Hejného, která je hravá a je pro žáky oddechem. „Jazyk je myšlení. Vést děti k tomu, že jazyk je nástroj myšlení a jak mluvím, tak myslím. To jsou nádherné výzvy i pro žáky¹⁵².“

Srovnání oblíbenosti matematiky a českého jazyka je velmi individuální. Myslím si, že pokud je třída vedena k smysluplné práci pomocí postupů, které jsou v této práci hledány, může být i ČJ a LV oblíbeným předmětem.

¹⁴⁹ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.6 Konkrétní metody uvedené respondenty, s. 79.

¹⁵⁰ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.12 Strategie učení s. 81.

¹⁵¹ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.5 Literatura doporučená respondenty, s. 78.

¹⁵² Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.2 Cíl hodiny, s. 77.

Příběh z knihy *Obrázky českých dějin a pověstí* – pověst o knížeti Václavovi

4. třída, 90 minut

Zvolené téma bylo s češtinou propojeno díky prvouce a informacemi získanými z učebnice.¹⁵³ Následovalo vytvořené shrnutí pomocí tabulky, kde žáci pracovali s hlavními postavami Drahomíry, Ludmily, Václava a Boleslava.

„Téma bylo pro žáky velmi poutavé¹⁵⁴, jelikož hodnotili dvě kladné a záporné postavy a rodinné vazby mezi nimi, které si vztahovali ke svému vlastnímu životu. Lze zde také sledovat genderově vyrovnaný vztah Ludmily a zlé Drahomíry a podobného charakteru mužských postav.“

A. Babanová se žáky snažila navést k tomu, aby nehodnotili postavy černobíle, ale aby věděli, že i tyto postavy byly také lidé se starostmi stejnými, jako máme my, a že se je museli naučit překonávat i pomocí klíčových kompetencí. Zdůrazněné jsou zde tak různé úhly pohledu na věc.

Na základě **textu**¹⁵⁵, který obsahoval poměrně komplikované výrazy odrážející dávnou historii (např. chamtivost, závist, zosnovat spiknutí), došlo k obohacení slovní zásoby žáků.

Ke **gramatickým kategoriím**¹⁵⁶ A. Babanová žáky nasměrovala pomocí otázek: „Která slovesa by se dala použít? Jak formulovat jejich jednání do jednoho slovesa?“ a zároveň debatou nad vlastnostmi konkrétních postav.

U této aktivity lze pozorovat propojení literární výchovy s jazykovou výchovou 2. Žáci pomocí vhodně kladených otázek dospěli k závěru, že činnost, jednání a děj vyjádří nejlépe slovesem.

Myslím si, že přiřazováním vlastností jednotlivým postavám nastalo zařazení literární a komunikační výchovy 2. Žáci využili své vědomosti, které získali pomocí literárního textu, a formulovali konkrétní vlastnosti na jeho základě 3,1.

Po zpracování tabulky nastalo **zpochybňování** a žáci se měli zamyslet nad otázkami typu: „Proč ten člověk takhle jednal? Kde jsou momenty, které jej mohly ovlivnit a byly klíčové?“ A. Babanová uvádí, že nejtěžší, kvůli nedostatku informací, pro žáky bylo najít záliby či potenciál, v kterém se daná postava mohla rozvíjet.

¹⁵³ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.9 Mezipředmětové vztahy a tematická výuka, s. 80.

¹⁵⁴ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.2 Cíl hodiny, s. 77.

¹⁵⁵ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.3 Výchozí text, s. 77.

¹⁵⁶ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.7 Kladení otázek, s. 79.

	Ludmila	Václav	Drahomíra	Boleslav
Vlastnosti (přítelů jména)	Laskavost Moudrost	Spravedlnost Moudrost	Závist	Závist Chamtivost
Co dělala (slovesa)	vládla učila vychovávala	vládl vykázal	vraždila odšla do vyhnání	vraždil zesnoul spiknutí
Co bylo těžké?	vládnout	ztratit babičku a vyhnat svoji matku	že vládla její tchyně a vyhnal že ji vyhnal syn	vládl jeho bratr, ne on
Jaké mohl/a mít asi záliby?	vzdělání	kurtata a vzdělání	ovládat	ovládat
Jak bych se zachoval ale v dané situaci	chtěla bych aby Václav byl něco jiný. Obezřetnější	obezřetnější	uskrtnil bych se	uskrtnil bych se

A. Babanová dále uvádí: „Na závěr nastalo **vcítění se**¹⁵⁷ do postav a přemýšlení, jak bych se zachoval já v jejich kůži. Skrze **osobní prožitek** takto **nastalo pojmenování** dnešní demokratické společnosti a dávné minulosti, kdy platilo pravidlo *oko za oko, zub za zub*.“ Na závěr hodiny nastal nádherný moment, který byl podle A. Babanové velmi důležitý. Žáci dospěli k rozhodnutí, že by mohly být postavy Václava a Ludmily obezřetnější.

V další hodině následoval **nácvik přímé řeči**. Žáci z daných postav vypočítali počet rozhovorů, který mezi nimi mohl nastat. Po typování různých výsledků došli k výsledku šest, což si ověřili na připravených kartičkách a poté si vybrali jednu z dvojic k vykonání rozhovoru. Žáci pomocí tabulky již věděli, o čem by se mezi sebou mohly postavy bavit. Pokusili se tak vytvořit krátký úryvek z divadelní hry a zamysleli se nad tím, jak by to asi mohlo probíhat. Žáci se při tvoření úryvku měli také snažit dodržet jazyk dané doby.

Pomocí nácviku přímé řeči a tvoření rozhovorů žáci rozvíjeli účinné a kvalitní dorozumívání 1. Tímto způsobem jim byla látka smysluplně podána a přiblížena.

¹⁵⁷ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.3 Výchozí text, s. 78.

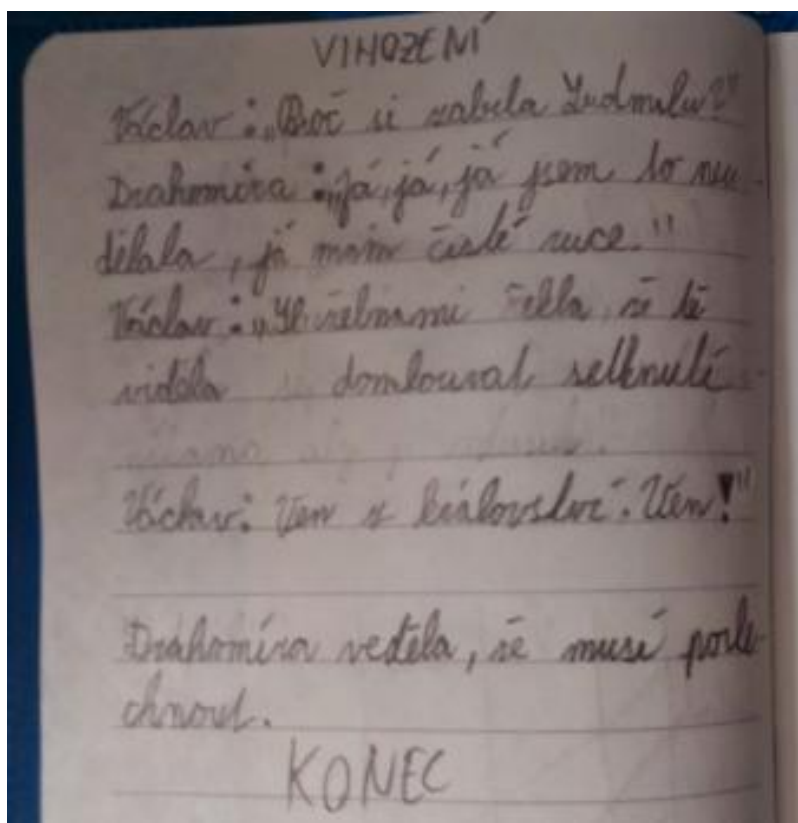
Například: *Vyhození*

Václav: „Proč jsi zabila Ludmilu?“

Drahomíra odpovídá: „Já, já, já jsem to neudělala, já mám čisté ruce.“

Václav: „Služebná mi řekla, že tě viděla domlouvát setnutí. Ven z království, ven!“

Drahomíra věděla, že musí poslechnout.



Další možnou práci se zvoleným tématem A. Babanová shledává v napsání krátké básně, repliky mezi dvěma postavami, dramatizaci či tvorbě komiksu.

3.2.5 Mgr. Blanka Staňková

Ve školství pracuje již třicet let, vyučovala na 1. stupni ZŠ, jako odborný asistent vysoké školy pedagogické, je lektorkou Kritického myšlení, čtenářské gramotnosti a v poslední době se věnuje gramotnosti finanční.

CÍL: B. Staňkové: Žák by po skončení prvního stupně ZŠ měl umět psát, číst s porozuměním a komunikovat.

Český jazyk chápe jako **komplexní předmět**, který dle jejího názoru nelze dělit. S propojováním doporučuje začít **hned na začátku 1. třídy**. Vhodné by podle B. Staňkové bylo, aby učitelé výchovy nerozdělovali, než je dávali dohromady. Skutečnost, že předmět lze uchopit komplexně, je podle B. Staňkové přirozená. Je jeden český jazyk, kde čteme, píšeme, komunikujeme, a proto B. Staňková nevidí důvod v jeho rozdělování.

„Díky **genetické metodě** v první třídě čtou žáci velice brzy a vnímají smysluplný text.¹⁵⁸ Když se tento text naučí číst, mohou jej dále rozebírat literárně, mohou ukazovat základní pravidla, jako je na začátku velké písmeno a na konci interpunkční znaménko a tím, že si o tom budou i povídat, nastává komunikace a je zde vše dohromady.“

B. Staňková pracovala s učebnicemi Českého jazyka **nakladatelství JINAN či Prodos**, které jsou dle jejího názoru k propojování výchov vhodné. S učebnicemi FRAUS již B. Staňková nepracovala a nemá tedy možnost je porovnat. Dále je podle ní vhodnější práce s literárními texty, než s texty v čítance a zvolené **literární texty by měly vycházet ze života**.¹⁵⁹

Podle B. Staňkové je pro **začínajícího učitele** obtížné vyjít s časem¹⁶⁰, protože když se pustíme do práce s textem a chceme nad ním s dětmi začít diskutovat, je čas největším nepřítelem. „Je těžké jej ohlídat a naučit se s ním pracovat, a to nejen pro začínajícího učitele.“

Stejně časové rozložení tří výchov, se podle B. Staňkové v realitě děje. Zdůvodňuje to tím, že **nekomunikujeme pouze v českém jazyce**, ale ve všech

¹⁵⁸ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.3 Výchozí text, s. 78.

¹⁵⁹ Tamtéž.

¹⁶⁰ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.1 Problematika propojování, s. 77.

předmětech prvního stupně. Stejně tak gramatiku a její pravidla hlídáme i v matematice či předmětu Člověk a jeho svět, když si mají žáci například napsat zápis.

Jako největší problém v tom, že se učitelé **obávají výchovy propojovat**, B. Staňková shledává jejich profesionální nepřipravenost v komunikační výchově¹⁶¹. Nemají dostatek zkušeností s **metodami kritického myšlení, zážitkovou pedagogikou či aktivním učením**. Poukazuje i na to, že někteří učitelé nejsou schopni základní komunikační dovednosti vyjmenovat, natož s nimi pracovat a učit je své žáky.

Další postupem, který vede k propojení výchov komunikační, jazykové a literární, je učitelem **uměle vytvořené vyvození**¹⁶² gramatického problému. Lze žáky navést na problematiku *i/y* při psaní vyjmenovaných slov a společně tak dojít k tomu, že nám nezbude, než se je naučit. Tímto způsobem můžeme už ve druhé třídě objevit první vyjmenovaná slova, která zapíšeme na plakát a postupně k nim přidáváme slova další.

Při otázce na **tematické celky** mi B. Staňková sděluje, že si myslí, že pro začínajícího učitele je to příliš složité. Měl by se podle ní zaměřit na konkrétnější cíl a k tomu dojít.

Důležitá je také práce s **hodnocením a sebehodnocením** žáka. B. Staňková uvádí, že se jí velmi osvědčila práce s žákovským portfoliem¹⁶³. Již u zmíněných vyjmenovaných slov mohli žáci provádět **korekturu textu sami sobě** tak, jak ji dospělí běžně provádějí.

Konkrétní aktivita: Příprava na hodinu ČJ, 4. ročník¹⁶⁴

Příprava B. Staňkové vychází z metody kritického myšlení – EUR. Před začáteční evokací nastává ještě aktivita na rozmluvení, která již souvisí s tématem hodiny. Aktivita na rozmluvení je postavena na předem připravených otázkách, na které žáci hledají odpovědi ve skupinách a připravují jejich prezentaci 1.

Výchozí je literární text o adventních zvycích, na který B. Staňková navazuje jazykovou výchovu, konkrétně slovními druhy. Vytyčené cíle se shodují s kritérii PKJL v kladení důrazu na dorozumívání a práci s aktuálním tématem, na které je uměle přidané procvičování slovních druhů 1, 5.

¹⁶¹ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.1 Problematika propojování, s. 77.

¹⁶² Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.10 Upevnění pojmu, s. 80.

¹⁶³ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.6 Konkrétní metody doporučené respondenty, s. 79.

¹⁶⁴ Viz Příloha č. 2, s. 95.

Následující průběh přípravy je opět důkladně připravený pomocí vhodně zvolených otázek na pracovním listě. Žáci jsou motivováni k hledání řešení a vlastní tvorbě 4. V přípravě je zařazena i aktivita pro rychlíky, která spočívá ve tvorbě věty na předem zadané slovní druhy.

Druhá příprava navazuje na předchozí a je sestavena v podobném duchu. Zaměřena je na složitější slovní druhy, které žáci určují ve skupinové práci na básni, která souvisí s tématem adventních zvyků 5. Velmi zajímavé jsou následující aktivity, kdy nastává porovnávání při tvorbě jednotlivých slovních druhů a žáci tak vydedukují pravidla jejich tvoření 2.

3.2.6 Bc. Dita Nastoupilová

Je učitelkou 1. a 2. stupně ZŠ po dobu 17. let. Působila na ZŠ v Plaňanech, ZŠ u Říčanského lesa, kde působila v pozici zástupkyně ředitele a nyní vyučuje na ZŠ v Poděbradech na soukromé škole. Přes deset let se také věnuje školení a lektorování pedagogických pracovníků na kurzech o genetické metodě, čtenářské gramotnosti a programu Začít spolu. Se Zuzanou Maňourovou je autorkou **sady učebnic Lili a Vili**, které vydává nakladatelství Klett.

CÍL D. Nastoupilové: Žáci chtějí číst, pracují s textem a baví je to. Důležitá je také čtenářská gramotnost a vyhledávání klíčových slov, hlavní myšlenky textů a to, že vůbec děti čtou.

Učebnice jsou zatím vydány pro 1. – 3. ročník. Tvorba těchto učebnic byla podle D. Nastoupilové velkým kompromisem. „Koncepce Lili a Vili přišla ze Slovenska a spousta věcí jako metodický postup, grafika se dodržoval slovenský. Vývojově jsou vydané ročníky znatelně lepší díky zkušenostem, které člověk psaním učebnic získá.“ Autorky učebnic chtěly učitelům nabídnout materiál, který jim chybí a je zaměřený na **tematickou výuku**¹⁶⁵. D. Nastoupilová uznává, že se v učebnicích vyskytuje řada chyb, ovšem upozorňuje, že se jedná o prvotinu a témata učebnic byla dána a autorky je tak nemohly upravovat. Až v čítankách mohla D. Nastoupilová témata volit sama. Na celkovou práci D. Nastoupilové klade velký vliv **kritické myšlení**, s kterým se ztotožňuje.

„Učebnice první třídy je rozdělena na malá tiskací a velká tiskací písmena, poté se zde naskýtá strana zaměřená na klíčová slova, grafomotoriku, texty pro čtenáře (flexibilita učebnice) a světy¹⁶⁶ – stanovená témata.“ D. Nastoupilová také upozorňuje, že se snažila zařazovat texty, které jsou **pro dnešní děti**¹⁶⁷, které hledala v knihovnách a konzultovala s jinými učiteli. „Ve druhém ročníku jsou dva díly učebnic, které se tematicky shodují s prvním i třetím ročníkem.“

¹⁶⁵ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.9 Mezipředmětové vztahy a tematická výuka, s. 80.

¹⁶⁶ Tamtéž.

¹⁶⁷ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.3 Výchozí text, s. 78.

Tyto učebnice jsou podle D. Nastoupilové „vhodné pro **kreativní učitele**, kteří nemají problém se změnou přístupu k výuce, než na jaký jsou zvyklí.“¹⁶⁸

Okruhy učebnic:¹⁶⁹

1. díl: *Vzpomínky na prázdniny*, *Zvířata a rostliny* (propojení s prvoukou), *Otázky a odpovědi* (Vesmír a vynálezy), *Svět našich domovů* (rodina), *Já jsem já a ty jsi ty* (multikulturní otázka)

2. díl: *Svět informací* (mediální výchova), *Putování krajinou* (cestování, různé země, Česká republika), *Ze školních lavic* (i otázka šikany), *Cesta časem od Pravěku až po současnost*, *Svět zdraví a nemoci* (opravdové příběhy ze života), *Těšíme se na prázdniny*

„**Jednotlivé kapitoly** začínají klíčovou básní, či jiným textem, poté následuje odstavec, kde jsou shrnuty činnosti, které se dají s jednotlivými texty dělat a myšlenková mapa. V první třídě je to obdobné, ale není v nich myšlenková mapa, ale bublina, kam žáci brainstormingem zapisují slova, která je napadnou k tématu. Po myšlenkové mapě následuje básníkův koutek a poté následují jednodušší i složitější texty, obrázkové příběhy, které jsou výborné k rozvoji vyjadřování dětí. **Obrázkové příběhy**¹⁷⁰ jsou také vhodné k činnosti předvídání.“

Jako **výpomoc začínajícím učitelům** uvádí D. Nastoupilová vytváření pedagogických portfolií s tematickými přípravami, které poté mohli být k dispozici dalším učitelům. „Hlavním cílem tedy bylo vytvořit jakousi zásobárnu a začínající učitel poté vyfasoval čtyři pět šanonů plných příprav a mohl se v nich inspirovat.“ Kolegové D. Nastoupilové mohli také přijít na **konzultaci** a probíhalo **víkendové školení**, kde nastávala kontrola vytvořených příprav.

Jako velký problém D. Nastoupilová uvádí **velké množství gramatiky**¹⁷¹ na 1. stupni ZŠ. Na druhý stupeň by přesunula například shodu přísudku s podmětem, skloňování přídavných jmen, zájmen a číslovek, složité větné rozbory.

¹⁶⁸ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.1 Problematika propojování, s. 77.

¹⁶⁹ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.9 Mezipředmětové vztahy a tematická výuka, s. 80.

¹⁷⁰ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.6 Konkrétní metody uvedené respondenty, s. 79.

¹⁷¹ Viz kapitola: Nosná témata rozhovorů, 3.3.1 Problematika propojování, s. 77.

3.3 Nosná témata rozhovorů

V rozhovorech se často objevovala témata spojená s PKJL. Zde uvádím jejich analýzu a doplňuji své doporučení. Témata jsou rozdělena z pohledu učitele a žáka.

3.3.1 Problematika propojování

Výuka na českých školách probíhá často izolovaně. Někteří učitelé mají z propojování, ať už jednotlivých výchov českého jazyka, ale i z mezipředmětových spojení, obavy. Je důležité mít sjednaná pravidla, která žáci sami stanoví a postupně se zdokonalují v jejich dodržování. Dalším problémem je velká časová náročnost a nejen začínající učitelé mají problém s rozvržením času tak, aby došli k stanovenému cíli.

Někteří učitelé nejsou profesně vzděláni v oblasti komunikační výchovy. Pokud se chtějí zdokonalit ve své výuce, musí se vzdělávat také. V dnešní době existuje řada kurzů, které jim v rámci PKJL pomůžou. Vhodný je kurz kritického myšlení, zážitkové pedagogiky či aktivního učení.

Z pohledu učitele

3.3.2 Cíl hodiny

Zvolená kritéria cíle vedoucího PKJL:

- stanovený cíl patří, či slouží ke kvalitnímu a účinnému dorozumívání
- v rámci komunikační, jazykové a literární výchovy spolu souvisejí
- vycházejí ze zkušeností žáků
- dávají žákovi příležitost k řešení i vlastní tvorbě
- jsou pro žáka aktuální, důležité, zajímavé a smysluplné

Je výchozím bodem při tvoření přípravy hodiny. Cíl hodiny má mít kontext vztahující se k předchozímu i budoucímu učení, má být zřetelný během celé hodiny a aktivity v hodině k němu mají směřovat.

Tyto cíle se musí vzájemně prolínat, obohacovat a být žákovi prostředkem k hlubšímu poznání věci. Zvolený cíl má být pro žáka poutavým nejen z důvodu přílišné hravosti a poutavosti tématu. Výzvou jsou také zákonitosti českého jazyka, které by měl žák odhalovat pomocí vhodně zvolených textů a dojít tak k cíli zvolenému učitelem.

Žák by si měl být v hodině vědom toho, k jakému cíli má vhodným způsobem dojít. V některých hodinách, které jsem měla možnost pozorovat, byly vytyčené cíle napsány na tabuli a žáci tak měli možnost sledovat jejich plnění.

3.3.3 Výchozí text

Zvolený výchozí text by měl mít literární hodnotu. Díky genetické metodě již žáci první třídy mohou pracovat se zajímavým textem, který je přiměřený jejich věku. Text by měl být dále aktuální, poutavý až komplikovaný (komplikovaný text je zde chápán jako náročný, ale vhodný pro danou věkovou skupinu). Náročným textem, a správným vedením může učitel obohatit žákovu slovní zásobu. Pomocí dobře zvoleného textu může žák objevit pravidlo či charakteristiku gramatickou i literární.

Je vhodné, když se do textu může žák vcítit, spojit si jej se svým každodenním životem a zkušenostmi.

Pro vyvození nového gramatického pravidla lze využít slovních spojení v kontextu, která jsou vhodná pro žáky 1. a 2. třídy. Vyšší ročníky by měly pracovat především se souvislým textem. Text má sloužit k odhalení gramatických pravidel.

3.3.4 Práce s odborným textem

Při práci s odborným textem je vhodné s žáky evokovat dosavadní znalosti, které o daném tématu mají (co se chceme dozvědět, o čem je řeč a podobně). Poté hledáme informace ve slovnících, odborných knihách a dalších zdrojích. Při vyhledávání informací vedeme žáky k jejich průběžnému sepisování a uvádění zdrojů, ze kterých čerpali. Ze sestaveného spisu je důležité informace protřídit, shrnout a z nich poté využít k smysluplné činnosti.

Metody práce s odborným textem:

skládankové učení; I.N.S.E.R.T.; učíme se navzájem; diskusní pavučina; prezentace; vyhledávání klíčových slov; nedokončené věty; čtení s otázkami.

3.3.5 Literatura doporučená respondenty

- odkaz na seznam literatury použité v učebnicích českého jazyka nakladatelství Fraus
- odkaz na seznam literatury použité v učebnicích Lili a Vili nakladatelství Klett
- Sborník pozoruhodných textů

ke stažení na:

http://www.kvic.cz/stranka/315/Projekty/Ukoncene/Podpora_poradcu/Pozoruhodne_texty

- Knihy nakladatelství Šafrán

k dostání na: <http://www.nakladatelstvi-safran.cz/portfolio.php>

- Píšeme příběh

- Čteme s porozuměním každý den

- Čeština od lesa pro 1. stupeň ZŠ - inspirace nejen pro děti, Alena Louženská a Jitka Dršátková

- Hrajeme si s jazykem – Janáčková Blanka, Kamiš Karel a Mertinová Marcela

- 2 x 101 knih pro děti a mládež - Pavel Mandys

- Čteme nejen v hodinách českého jazyka

ke stažení na: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Cteme-nejen-v-hodinach-ceskeho-jazyka>

- Vyjmenovaná čtení o přírodě – Jan Michal Mlezina

3.3.6 Konkrétní metody a aktivity doporučené respondenty

Ranní dopis; komunikační kruh; hra Vyprávěj a hraj; evokace; dílna čtení; dílna psaní; funkční strategie; plus, mínus, plus; kostka; psaní ranních dopisů; Víkendovníček; žákovské portfolio; myšlenková mapa; bublina; brainstorming; obrázkové příběhy k předvídání.

3.3.7 Kladení otázek

Téma kladení otázek bylo v rozhovorech často uváděno. Z vlastních zkušeností z fakulty zde shrnuji a pokouším se naznačit, jak by s nimi měl učitel pracovat.

Otázky kladené učitelem musí směřovat k určitému cíli, být srozumitelné a přiměřené věku žáka. Učitel by měl být seznámen s typy otázek a ty dle dané situace pokládat. Důležité je použít správnou formulaci otázky a tu sestavit dle konkrétního žáka, kterého se ptáme (pokud se nejedná o otázku k diskusi). Mnozí učitelé jsou zaměřeni na kladení otázek znalostních, ovšem z didaktického hlediska jsou vhodnější otázky otevřené. Většinu otázek by neměl klást samotný učitel. Učitel podává prvotní otázku a poté se role dotazujících přesouvá na žáky.

Někteří učitelé mají tendenci odpovědi žáka opravovat a vylepšovat. Z didaktického hlediska je lepší zeptat se spolužáka, zda odpovědi rozuměl, a učit jej tak doptávat se. Učitel může pomocí vhodných otázek na základě literárního textu nasměrovat žáka k odhalování gramatických jevů. Jako vhodná pomůcka může sloužit například hra O. Hníka: viz s. 62.

Po zadání otázky by měla nastat odmlka, aby měli žáci čas rozmyslet si odpověď. Žák si za kvalitní otázku k tématu zaslouží od učitele pochvalu.

3.3.8 Vyjmenovaná slova

Už žáci první třídy narazí na problematiku psaní i/y u různých slov, učitel by měl žáky vést k vytvoření sešitu či plakátu, na který zapisují, o která slova se jedná a společně tak objevovat pravidla, kdy se i/y píše. Ve vyšších ročnících tyto plakáty vyvěsíme ve třídě a postupně je doplňujeme s odhalením dalších slov.

Lze také využít textů či básní, které obsahují velké množství konkrétní řady vyjmenovaných slov a s žáky tak objevit všechna vyjmenovaná slova. Takovéto souvislé texty jsou sice uměle připravené, ale žákům dají větší smysl, než vyplňování slovních spojení. Vhodným příkladem je zde básnička U Zubaře.

3.3.9 Mezipředmětové vztahy a tematická výuka

Mezipředmětové vztahy a tematická výuka nejsou hlavním cílem práce. Celkové vědění je ovšem integrativní a respondenti se o nich proto často zmiňovali.

Je důležité uvědomit si cíl, ke kterému chceme díky propojení více předmětů dojít. Tyto cíle spolu musí souviset a vzájemně se obohacovat. Lze využívat literární texty, které se vztahují k látce probrané z jiných předmětů, ale žákům dají nové informace, které mohou nadále využívat a poskytnou i zážitek z četby. O integraci a průřezových tématech viz s. 37.

3.3.10 Upevnění pojmu

Nastává po delší době, je dobré zařadit více smyslů, při kterých se žák s pojmem seznámí a lépe si jej tak zapamatuje. Trénink žakovy paměti také vypomáhá k upevnění pojmu. Pokud chce učitel záměrně vyvodit konkrétní látku, může využít uměle vytvořené situace, která k němu směřuje.

Z pohledu žáka

3.3.11 Vlastní pomůcky

Vlastní pomůcka vede k lepšímu zapamatování a vytvoření vztahu k probíranému učivu. Pomůcku necháme žáka využívat po celou dobu, kdy s konkrétní látkou pracujeme. Další vhodnou pomůckou je vytvoření strategií učení, které má učitel dopředu připravené, ale nechá je vyvodit žáky samotné.

3.3.12 Strategie učení

Vytváření učebních strategií pomáhá žákům vybudovat posloupnost metod a činností při učení. Podle RVP má vést využívání a tvoření strategií k efektivnímu učení v rámci klíčové kompetence k učení. Je důležité, aby je měl učitel připravené dopředu a až poté naváděl žáky k jejich společnému vytvoření. Vytvořené strategie se poté umístí na dobře viditelné místo, aby je žáci mohli využívat. Záleží na konkrétním žákovi, jak je bude využívat a dojde tak pomocí nich stanovenému cíli učitelem.

Paní učitelka A. Babanová se svými žáky experimentuje na vytváření strategií řešení problémů a byla ochotná sdělit, jak práce se strategiemi pod jejím vedením probíhá.

A. Babanová: „U všech oblastí: strategie řešení problémů, komunikační strategie, strategie úspěšného psaní i čtenářské strategie, všude jde o to, že strategie vyvozují s dětmi, nepředkládám jim je v této podobě jako nějaký seznam, který se musí nazpaměť naučit, aniž by chápaly, co jim to dobrého může přinést. Ve třídě si je většinou až poté, co na ně děti samy přijdou. Strategie tedy slouží dvakrát. Nejprve nám, vyučujícím, abychom měli dobrou přípravu pro práci a věděli, kam s dětmi mířit, a poté dětem, které se dobírají k jakési metodě, která funguje, samy si ji formulují a vyvěšujeme až poté, kdy jde skutečně o "jejich" strategii. To znamená, že ve finále ten seznam strategií může být odlišný od té původní baterie, může obsahovat jiné strategie, jinak formulované, apod. Po půlroce práce nám pořád ve třídě visí v rámci každé kategorie jen tolik strategií, kolik jsou samy děti schopné pojmut a prakticky používat. Počet strategií není omezený, prostě záleží vše na dětech, na dané třídě a na potřebách konkrétních dětí. To podstatné, na co jsem přišla je, že dětem vyhovuje nějaká struktura, oceňují, že to je na viditelných místech a čtou si to. Každý den jsou situace, kdy si

říkáme, jakou strategii použít, viditelně nám to pomáhá. To je bezva a z toho mám radost.“

Strategie řešení problémů, které A. Babanová vyvodila se svojí třídou:

Nakresli obrázek nebo diagram

Tipni a ověř

Udělej seznam

Zapiš jako příklad

Uvažuj logicky

Zjednoduš

Začni od konce

Vytvoř tabulku

Najdi řád

Použij věci / zahraj si to

Strategie úspěšného psaní, které A. Babanová vyvodila se svojí třídou:

Najdi pozitivní i negativní stránky

Piš volně bez omezení

Podívej se na věc z více úhlů

Použij pavouka

Ptej se

Sestav osnovu

Čtenářské strategie, které A. Babanová vyvodila se svojí třídou:

Jak na tebe text působí, ovlivnil tě nějak?

Označ v textu

Porovnej více zdrojů/textů

Prohlédni si celý text; Zjisti, o čem bude

Shrň vlastními slovy, o čem jsi četl/a

Soustřeď se na první odstavec

Ujasni si nesrozumitelné pasáže

Vymysli si otázku ke každému odstavci a zapiš

Vypiš klíčová slova do tabulky

Zapiš vlastními slovy, o čem jsi četl/a

Zjisti kdo, kdy a proč napsal text

Komunikační strategie, které A. Babanová vyvodila se svojí třídou:

Řešení konfliktu

Buď připravený/á se omluvit

Mluv a nech mluvit

Mluv jen o sobě

Mluv v klidu

Navrhni dohodu

Neodcházej, dokud se problém nevyřeší

Podívej se na problém z druhého pohledu

Pravidlo tří

Komunikace

Když dáváš zpětnou vazbu: ocenění, otázka, návrh na zlepšení či povzbuzení

Když vyjadřuješ svoje myšlenky: Já si myslím...; Podle mého názoru...;

Nesouhlasím s tebou, protože...; V něčem souhlasím, ale...; Neustále: vlídnost, laskavost, štědrost, trpělivost

3.3.13 Žákovské portfolio v rámci PKJL

Tvorba žákovského portfolio slouží k využívání a opakování všech gramatických jevů, které mají žáci ovládat. Žák provádí korekturu vlastních textů, kontroluje sám sebe a získává tak poučení o gramatických jevech.

3.4 Pokus o vytvoření osnovy vycházející z PKJL

Osnova vychází z komunikačních dovedností žáka 1. stupně: *čtení, psaní, naslouchání a mluvení*, a poukazuje na pět cílů vyvozených pomocí RVP. Dovednost naslouchání a čtení lze rozdělit na části *praktickou, věcnou, kritickou a zážitkovou*, viz s. 21. Osnova je pomůckou pro učitele na období celého 1. stupně. Není zamýšleno, aby v prvních ročnících byly obsaženy všechny zvolené cíle, ale aby jejich naplňování bylo smysluplné. Cíle by měly být naplňovány již od prvního ročníku a postupně rozvíjeny tak, aby vedly k vyspělejším výkonům žáků.

Vhodné je vést žáka k pozorování svého výkonu, aby věděl, jak se učí a provádí reflexi svého výkonu. Konkrétní cíle a doporučení, které jsou vypsány níže v odrážkách, jsem převzala z materiálů uvedených v teoretické části.

- hodnocení pokroku není závislé na ročníku, v kterém se žák nachází
- učitel má individuální přístup k žákovi
- tabulky jako pomůcka v rozvoji a podpoře dané schopnosti či dovednosti žáka a sledování jeho pokroku viz s. 29
- zkušenosti, názory a fantazie jsou rozvíjeny s důrazem na obsah a radost z tvorby

Žák vnímá různá jazyková sdělení

Tento cíl velmi úzce souvisí s **informační gramotností**. Žák musí mít **přístup** k informacím, musí je umět **získat, přetvářet a přenášet** je. Umění najít informace musí být přiměřené věku dítěte. Důležité je rozlišovat zdroj získaných informací v mluvené, grafické i psané podobě. K porozumění informacím a jejich vyhodnocování je důležité porovnávat různé zdroje. Učitel může být žákům vzorem například při kopírování materiálů do hodin, na kterých bude zdroj uvedený. Při přetváření informací vede učitel žáka k psaní vlastními slovy v různých grafických uspořádáních. Vhodná je tvorba skupinových plakátů. Přenášením informací je myšleno jejich publikování, rozšiřování nově nabytých znalostí. Lze zavést třídní nástěnky na chodbách či výměnu vytvořených prací s paralelní třídou.

Žák čte s porozuměním

Tuto dovednost neučíme žáky pouze pomocí textů narativních, ale i odborných. Důležitá je práce se slovníky, atlasy, rejstříky a dalšími rozmanitými zdroji. Učitel aktivizuje žáka volbou metod kritického myšlení a zásad aktivního učení. Vhodné je číst o tématech každodenního života a přistupovat k individualitě žáka tím, že jej necháme studovat oblast, která konkrétně jeho zajímá. Po takovéto práci vždy necháme žáka prezentovat práci, kterou pro ostatní spolužáky připravil.

- učitel vysvětluje a aplikuje strategie, které zlepšují porozumění textu
- literatura je žákům předkládána pro sebe samu a její vnitřní hodnoty
- klíčové literární pojmy žáci objeví pomocí čtení textů: děj, hlavní postava, vedlejší postava

Žák kultivovaně píše

Učitel vede žáka k vlastnímu psaní pro přemýšlení a pro radost. Hodnocení psaní by mělo probíhat v prvním ročníku, ale již zde je důležité vést žáka k volnému psaní svých myšlenek, nápadů na téma, které je konkrétnímu žákovi blízké. Psaní pro radost neznámkuje, jelikož neexistuje žádné jeho správné řešení. Po tomto cvičení by měla vždy následovat učitelova odezva.

Vhodné metody psaní jsou například: volné psaní, myšlenková mapa a kategorizace, pětílístek, dopis autorovi, dopis hlavnímu hrdinovi, podvojný deník, zapisování hlavních myšlenek a jejich sdílení, strategie kostka, RAFT a další.

- učitel klade důraz na komplexní ústní i písemnou komunikaci, která vychází ze zkušeností žáků
- žák praktikuje spisovný jazyk slovem i písmem
- učitel upřednostňuje kvalitní a účinné dorozumívání žáků před gramatickým procvičováním
- rozvoj jazyka nastává pomocí postupně náročnějších jazykových a komunikačních situací
- gramatika je na druhotném místě za kvalitním dorozumíváním žáků
- žáci zkoumají význam slov na základě souvislého textu
- žák provádí korekci vlastních textů

Žák mluví a rozhoduje se na základě mluveného a slyšeného textu

K rozvoji tohoto cíle učitel využívá dorozumívacích aktivit. Naslouchání žáků rozvíjí pomocí metod typu: *skládankové čtení, kořeny* a další.

- důraz na účinné a kvalitní dorozumívání, kterému předchází vzor učitele nebo spolužáků
- žáci rozvíjejí samostatné vyjadřovací schopnosti, zvykají si na hodnocení vlastního výkonu a zdokonalují své vyjadřovací schopnosti

Žák analyzuje text a kriticky posuzuje jeho obsah

Zde nastává práce s různými médii, zpravodaji, a dalšími zdroji. Žák zpracovává a hodnotí jejich věrohodnost, kvalitu a objektivitu.

- učitel nezatěžuje žáky vědeckými poznatky a odborným názvoslovím, která jsou nepřiměřená jejich věku
- žáci budou seznámeni s fikcí filmu a divadla a fikcí vytvořenou prostřednictvím jiných médií

3.5 Dorozumívací aktivity v hodinách ČJ a LV

Aktivity uvedené níže slouží ke kvalitnímu a účinnému dorozumívání žáků. Měly by být zařazeny na začátku hodiny a pomoci tak k rozmluvení žáků. Aktivity většinou vyžadují spolupráci žáků a vycházejí z jejich života, nálady či konkrétní zkušenosti. Pomocí těchto aktivit nastává přirozená komunikace mezi žáky, která je smysluplná a zaměřená na rozvoj konkrétní komunikační dovednosti.

Počasí

Cíl: Zlepšení klimatu třídy a vcítění se do druhých.

Žák vybírá ze čtyř obrázků- slunečno, jasno, polojasno, zamračeno a má se zařadit dle své nálady k jednomu z nich. Vzniknou tak skupiny žáků, které necháme sdílet jejich pocity. Touto aktivitou rozvíjíme žákovo vyjadřování. Ve zpětné vazbě diskutujeme o tom, co může třída pro daného žáka udělat proto, aby se cítil lépe.

Hra na reportéry

Cíl: Prezentace druhého svými slovy. Seznamování se spolužáky.

Žáci jsou rozdělení do dvojic a mají za úkol vyzpovídat kamaráda a najít společné vlastnosti a zájmy, které společně sdílejí. Necháme žákům dostatek času a poté je vyzveme, aby se vzájemně představovali a uváděli co nejvíce informací, které se dozvěděli.

Barometr

Cíl: Začlenění žáků, hledání nových kamarádů.

Ve třídě vytvoříme pomyslnou osu 0 – 10 například 0 u okna, 10 u dveří. Učitel se ptá žáků na různé otázky a ti si mají stoupnout na osu dle toho, jak s nimi souhlasí. Vzniklé skupiny necháme své názory sdílet a poté o nich společně diskutujeme.

Asociace

Cíl: Žák trénuje paměť a vzájemné naslouchání.

Při asociaci platí jediné pravidlo – nepřemýšlet. Žák spojuje termín, který vyšle učitel s termínem, který s ním souvisí a ihned žáka bez velkého přemýšlení napadá. Trénuje se rychlá reakce pouze na souseda a ne učitele. Důležité je po vhodném čase

asociaci “obrátit“, tedy zvolit opačný směr a přijít na slova, která jsme asociovali. Učitel může první slovo volit dle tématu, kterému se chce věnovat.

Chybějící žák

Cíl: Žák zdokonaluje schopnost vyjadřovat se a opakuje učivo.

Žáci, kteří nebyli přítomni výuce, se doptávají spolužáků na to, co se ve škole za jejich neúčasti dělo, jakou látku probírali a podobně. Zpětná vazba spočívá v zopakování odpovědí chybějícího žáka.

Slovní druhy

Cíl: Žák rozvíjí slovní zásobu, trénuje slovní druhy, symboliku a vyjadřování.

Aktivita probíhá v kruhu. Každý hráč má za úkol charakterizovat jeden vybraný měsíc pomocí všech slovních druhů. Do této aktivity se může zapojit i učitel a být tak pro žáky vzorem. Charakteristika měsíce by neměla být úplně hned zřejmá například: *Jupí, škola končí a já v následujícím měsíci třetího ročního období, jsem narozena.* Ostatní hráči hádají, jaký měsíc autor zvolil, kontrolují a naslouchají využití všech slovních druhů.

4 ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se snažila zmapovat postupy vedoucí k propojení komunikační, jazykové a literární výchovy na 1. stupni ZŠ. K dosažení tohoto cíle jsem zvolila pět kritérií, která byla následně vyhledávána, porovnávána a komentována s vybranými materiály v teoretické části a rozhovory v praktické části práce. Dalším úkolem práce bylo vytvoření vlastní osnovy, která vychází z RVP a směřuje k propojení komunikační, jazykové a literární výchovy.

Teoretická část vychází z historie vývoje českého jazyka s ohledem na téma práce. Díky těmto poznatkům jsem se nadále přiklonila k pojetí českého jazyka O. Hausenblase. V následujících kapitolách posuzuji kritéria na zvolených projektech – *Návrh obecné školy*, *Národní škola* a kurikulárních dokumentech – *Rámcově vzdělávacím programu*, *Skotském národním kurikulu* a *Finském národním kurikulu*.

Návrh obecné školy se shodoval s vymezenými kritérii v cílech sloužících ke kvalitnímu a účinnému dorozumívání a prolnutí PKJL. Moji osnovu vycházející z PKJL obohatil poznatek o upřednostnění kvalitního a účinného dorozumívání před gramatickým procvičováním. Dle *Návrhu obecné školy* by se měl také učitel vyvarovat nepřiměřeným odborným pojmům. Dalším poznatkem bylo rozdělení komunikačních dovedností na čtyři části, které může sloužit ke kvalitnější práci.

Program *Národní škola* se shodoval s třemi z pěti přidělených kritérií. Do vlastní osnovy jsem zařadila poznatek o předkládání literatury žákům.

Z RVP jsem do práce zařadila cílové zaměření vzdělávací oblasti, které navádí k pojetí historie a kultury jako sjednocujícího činitele, který tak má být nástrojem celoživotního vzdělávání.

Ze *Skotského národního kurikula* jsem s přidělenými kritérii posuzovala rámcovou tabulku dovedností, která je rozdělena na části: poslech a mluvení / slovní projev, čtení a psaní. Konkrétní dovednostní cíle jsou rozděleny do pěti stupňů, které dle mého názoru mohou pomoci k jejich dosažení. Důraz je kladen na individuální přístup k žákovi, který jsem zahrnula i do své osnovy.

Finské národní kurikulum je komplexní materiál, z kterého jsem do své práce zařadila téma *Integrace a průřezová témata*, které bylo často uváděno respondenty v praktické části. Témata jsou aktuální, dobře propracovaná a mohou sloužit jako

kvalitní pomůcka vztahující se k tématu práce. Z předkládaných cílů jsou v práci ponechány pouze ty, které se k PKJL vztahují a shodují se s kritérii. Zvolená kritéria odpovídala Finskému pojetí mateřského jazyka. Do své osnovy jsem zařadila mnoho cílů a doporučení, z nichž zde uvádím účinné a kvalitní dorozumívání, kterému předchází vzor učitele nebo spolužáků, minimum gramatiky a zavedení korekce vlastních textů žáka.

V praktické části vycházím z polostrukturovaného rozhovoru, kterého se zúčastnilo šest respondentů. Konkrétní aktivity, které respondenti představovali, jsou posuzovány se zvolenými kritérii práce a okomentovány z pohledu mého přístupu k PKJL.

Na základě rozhovorů jsem sestavila analýzu třinácti nosných témat, která jsou seřazena z pohledu učitele a žáka. K poznatkům získaným od respondentů uvádím své komentáře.

Z cílů, které byly posouzeny se zvolenými kritérii, jsem vytvořila pokus o osnovu, která vychází z RVP a směřuje k PKJL. Osnova je rozdělena do pěti cílů, ke kterým by měl učitel přihlížet v období celého 1. stupně ZŠ. U každé části jsou vepsané komentáře a cíle získané z teoretické části.

V poslední kapitole uvádím konkrétní dorozumívací aktivity, které jsou vhodné k využití ve výuce a jiné práci s dětmi.

Tato práce nabízí přehled postupů vedoucích k PKJL respondentů a osnovu, kterou jsem vytvořila na základě posuzování přidělených kritérií. Myslím si, že mi tyto poznatky budou nápomocné v budoucí učitelské praxi a stanou se přínosem mé výuky účinné a kvalitní komunikace.

5 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- 1) BABUŠOVÁ, G. Učíme se tvořit věty – oznámení a otázku. [online]. 2014 [cit. 2014-11-07]. Dostupné z: [http://gabbabujes.webnode.cz/vitejte-v-1-a/fotogalerie-/](http://gabbabujes.webnode.cz/vitejte-v-1-a/fotogalerie/)
- 2) Basic education. [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education.
- 3) Basic education in Finland. [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/perusopetus/?lang=en>.
- 4) ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vlastimil. Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství. 2., upravené vyd., v SPN vyd. 1. Praha: SPN, 1998, 264 p. ISBN 80-859-3747-6.
- 5) HÁJKOVÁ, Eva. Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol). Vyd. 2. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-807-2903-641.
- 6) HAUSENBLAS, Ondřej. Vrátime smysl hodinám češtiny?: úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu: jako přívazek: proč a jak chodit do školy? Mluví jako kniha, lže, jako když tiskne, a píše, jako kdyby myslel?. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1997, 51 s. ISBN 80-86039-39-0.
- 7) KOCOURKOVÁ, Šárka – PASTOROVÁ, Markéta. Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011.

- 8) Learning objectives and core contexts of education. [online]. [cit. 2015-02-12].
Dostupné z:
http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education.
- 9) Návrh učebních osnov obecné školy. Rozš. vyd. Praha: Portál, 1995, 221 s.
ISBN 80-717-8061-8.
- 10) PASTOROVÁ, Markéta – MARŠÁK, Jan. Revize kurikula pro povinné
vzdělávání (srovnávací analýza). [online]. [cit. 2015-01-24]. Dostupné z:
http://www.nuv.cz/file/488_1_1/.
- 11) POLÁK, Milan. Vyučování mluvnice a komunikační výchova v historickém
kontextu. [online]. 2011 [cit. 2014-10-22]. Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/14183/VYUCOVANI-MLUVNICE-A-KOMUNIKACNI-VYCHOVA-V-HISTORICKEM-KONTEXTU.html/>.
- 12) PRŮCHA, Jan. Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování
„kompetencí žáků“, [online]. Praha, 2005 [cit. 2015-01-18]. Dostupné z:
<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1652>.
- 13) Rámcové vzdělávací programy, MŠMT ČR. [online]. Praha, 2007 [cit. 2015-01-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.
- 14) RVP ZV. Metodický portál RVP [online]. [cit. 2015-03-07]. Dostupné z:
<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>.
- 15) Scio: Srovnávací studie k cílům vzdělávání. [online]. 2013 [cit. 2015-01-25].
Dostupné z: <http://ceskomluvi.cz/scio-srovnavaci-studie-k-cilum-vzdelavani>.

- 16) SVOBODOVÁ, Jana – Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2003, 102 s. ISBN 80-704-2300-5.

6 PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Polostrukturovaný rozhovor

Dobrý den,

jmenuji se Anna Šušmáková a pracuji na DP, která se věnuje postupům vedoucím k propojení komunikační, jazykové a literární složky v hodinách ČJ na 1. stupni ZŠ.

Cílem rozhovoru je, aby si nejen začínající učitelé uvědomili, že je důležité jazyk, sloh a literaturu propojovat. Podstatou je také identifikace klíčových problémů a upozornění na ně.

Rozhovor bude probíhat 30 – 60 minut. Chtěla bych Vás tímto požádat o svolení k jeho nahrávání, které bude využito pouze pro výzkumné účely.

- Prosím o krátké představení a shrnutí Vašeho pedagogického působení.

Ráda bych od Vás získala odpovědi na tyto otázky:

- Jak často a jaké výchovy propojujete ve svých hodinách ČJ?
- Proč si myslíte, že je to důležité? Uveďte, prosím, konkrétní příklad propojení výchov ze své výuky.
- Jaké jsou podle Vás první kroky vedoucí k propojení?
- Čeho by se měl učitel podle Vaší zkušenosti naopak vyvarovat?
- V kolikátém ročníku se Vám osvědčilo začít výchovy propojovat a proč?
- Z jakých učebnic, textů, metodik či jiných zdrojů čerpáte?
- Jaký je podle Vás hlavní cíl výuky ČJ a LV na 1. stupni?
- Napadá Vás k tématu ještě nějaká důležitá informace?

Poděkování a rozloučení.

Příloha č. 2: Příprava na hodinu ČJ, 4. ročník

Vypracovala : Mgr. Blanka Staňková

Téma: Slovní druhy, adventní zvyky a obyčeje

Cíl: Žák se seznámí se svátkem sv. Barbory a se zvyky s ním spojené.
Žák si procvičí dovednost aktivního naslouchání pomocí předem daných úkolů.
Žák si procvičí určování těžších slovních druhů (zájmen, částic).

Rozmluvení:

Proč máte dnes na sobě bílo-červeno-černé oblečení?

Co tyto barvy symbolizují? (5.12. – Mikulášská nadílka)

Kdo z vás dnes půjde v převleku?

Co byste chtěli být? Anděl, Mikuláš, čert, proč?

-vytvořte skupiny a shrňte si argumenty

-za skupinu jeden mluvčí nahlas

Evokace:

Kdo měl svátek včera? (sv. Barbora)

Víme, co je to za svátek? (sdílení ve skupinách)

-společné sdílení

Uvědomění:

-učitel čte text o sv. Barboře

-žáci hledají odpovědi na otázky (předem se s nimi seznámí)

1.Který den je svátek sv. Barbory?

2.V kterém městě je nejznámější chrám zasvěcený sv. Barboře?

3.Čí patronkou je sv. Barbora?

4.Jaké zvyky se dělaly na svátek sv. Barbory?

5.Jaké zvyky přetrvaly do dnes?

6.U koledy urči slovní druhy.

Reflexe:

1.ZV – slovní druhy

My tři Barborky jsme,

z daleké krajiny jdeme

a dárky vám neseme.

Neseme, neseme, velice to krásné,

kdo se modlit bude, tomu je dáme.

A kdo nebude, tomu hodně nalupáme.

S kterými slovy jste měli problém?

Jak jste při určování postupovali?

Jak jste určili podtržená slova?

2.Minigalerie

-lepíky, kde nesouhlasíte

Pro rychlíky:

Vymyslet větu na předem určené slovní druhy. 3 1 6 5 2 1 5 7 1 6 5 1 1 8 1

(Moje maminka ráda vaří. Malá Hanka šla do obchodu. Dnes přijde Mikuláš, čert a anděl.

Text: Sv. Barbora

Svátek sv. Barbory je už předzvěstí blížícího se Štědrého dne. Slaví se pouhé dva dny před Mikulášem, a tak není divu, že v minulosti měly oba svátky mnoho společného. U obou se používaly masky a leckde dostávaly děti nadílku už na Barboru.

Vězení ve věži

Barbora pocházela z rodiny bohatého šlechtice ve městě Nikomedii (v dnešním Turecku). Aby nepodlehla svodům nápadníků, zavřel ji otec do věže, kterou dal k tomuto účelu u svého domu postavit. Věž byla sice pohodlně zařízená, ale přece jen to bylo vězení. Barbora však věděla, čím se otci pomstít. Byl totiž nepřítel křesťanů, a proto se nesmírně rozzuřil, když mu oznámila, že se stala křesťankou. Dívce se posléze podařilo z věže utéct, ale byla chycena a dovedena zpátky. Když se Barbora odmítla zřítí své víry, otec ji předal soudci. Nepodlehla ani krutému mučení a nakonec byla popravena. Hlavu ji uťal mečem vlastní otec, ale ihned poté ho zabil blesk.

Patronka

Příběh mučednice Barbory nemá žádné věrohodné historické doklady. Přesto se všemi zrazená dívka brzy připojila k nejuctívanějším světcům. Dokládají to stovky kostelů a kaplí, které nesou její jméno. Barbora je patronkou mnoha řemesel a povolání, z nichž nejvýznamnější jsou horníci. U nás je nejznámější chrám sv. Barbory v Kutné Hoře, město se slavnými stříbrnými doly. Barbora je rovněž patronkou hasičů. Zároveň lidé věřili, že je dokáže uchránit před náhlou a nenadálou smrtí, například před úderem blesku.

Koleda

Dříve chodily v mnoha vesnicích po domech barborky – ženy a dívky zahalené do bílých prostěradel či šatů, přes obličej měly závoj, aby vypadaly strašidelně. V ruce držely košík s ovocem a sladkostmi pro hodné děti, ve druhé metlu nebo vařečku na ty zlobivé. Před domem zazvonily na zvoneček nebo zaklepaly na okno a tiše vstoupily. Zazpívaly píseň o sv. Barboře, podělily děti a šly zase o dům dál.

*My tři Barborky jsme,
z daleké krajiny jdeme
a dárky vám neseme.
Neseme, neseme, velice to krásné,
kdo se modlit bude, tomu je dáme.
A kdo nebude, tomu hodně nalupáme.*

Kvetoucí barborky

Velmi rozšířený je zvyk řezat třešňové nebo višňové větvičky, nazývané barborky. Dávají se do vody a na teplé místo. Měly by rozkvést bílými květy na Štědrý den. Uprostřed zimy byly živé květy velkou vzácností. Dnes stačí zajít do prvního květinářství. To, že rozkvetly, znamenalo pro dívku štěstí, případně lásku a možná i vdavky. Ukryla-li si dívka kvítek za šněrovačku, mohla přivábit chlapce, kterého si vybrala. Někdy děvčata pojmenovala každou větvíčku jménem jiného chlapce a věřila, že si vezmou toho, jehož větvíčka rozkvetne první.

Také se počítalo, kolikátý den po sv. Barboře květy rozkvetou. Podle toho se pak určoval nejšťastnější měsíc příštího roku.

Příprava n hodinu ČJ, 4. ročník

Téma: Slovní druhy, adventní zvyky a obyčeje - pokračování

Cíl:

Žák reflektuje svoje znalosti o sv. Barboře.

Žák si procvičí určování těžších slovních druhů (zájmena, částice).

Žák vytváří řady příbuzných slov (různé druhy 1-2-5-6) a uvědomí si, že příslovce tvoříme příponou –ně.

Rozmluvení:

Jak u vás proběhl včerejší Mikuláš?

-skupinové sdílení

Co zajímavého jste se dozvěděli od ostatních?

-třídní diskuze

Evokace:

-práce skupin

1.*O jakém svátku jsme se včera učili?*

Vzpomeňte si na otázky, které byly v PL?

-společně prodiskutovat

2.Rozdání testů, společná kontrola (body)

Uvědomění:

1.Bodové skóre si můžete vylepšit úkolem č.6. Pozor na podtržená slova!

-práce skupin

ZV:

My tři Barborky jsme,

z daleké krajiny jdeme

a dárky vám neseme.

Neseme, neseme, velice to krásné,

kdo se modlit bude, tomu je dáme.

A kdo nebude, tomu hodně nalupáme.

S kterými slovy jste měli problém?

Jak jste při určování postupovali?

Jak jste určili podtržená slova?

2.Určování slovních druhů není lehké. My si teď ukážeme, jak se vytváří různé slovní druhy ze slov příbuzných.

Na tabuli mám řadu příbuzných slov:

Čert – čertí (ocas) – čertit se – čertovsky (tvářil se)

Krása – krásný – zkrásnět – krásně

-určíme slovní druhy

Reflexe:

PL: zkuste doplnit (1-2-5-6)

1.Mládí – mladý – omladit – mladě

2.Cvičení – cvičený – cvičit – cvičně

3.Bohatství – bohatý – bohatnout – bohatě

4. Měkota – měkký – měknout – měkce
5. Nula – nultý – vynulovat – nulově
6. Operace – operační – operovat – operačně

-samostatná práce skupin

1. _____ – _____ – omladit – mladě
2. Cvičení – _____ – _____ – cvičně
3. Bohatství – _____ – bohatnout – _____
4. Měkota – _____ – _____ – _____
5. Nula – _____ – _____ – _____
6. _____ – _____ – _____ – operačně

ZV:

1. Kontrola řešení - společně
2. *Jakým způsobem jsme tvořili příslovce? (přípona ně)*
3. *Jak se vám práce podařila? Kde byl problém? Které slovní druhy se tvořily těžce?*

Pracovní list pro skupinu

Jména:

Svatá Barbora

1. Který den je svátek sv. Barbory? _____
2. V kterém městě je nejznámější chrám zasvěcený sv. Barboře?

3. Čí patronkou je sv. Barbora?

4. Jaké zvyky se dělaly na svátek sv. Barbory?

5. Jaké zvyky přetrvaly do dnes?

6. U koledy urči slovní druhy.

My tři Barborky jsme,

z daleké krajiny jdeme

a dárky vám neseme.

Neseme, neseme, velice to krásné,

kdo se modlit bude, tomu je dáme.

A kdo nebude, tomu hodně nalupáme.

Pozor u určování podtržených slov. Nebudete-li si vědět rady, požádejte o pomoc studentky.